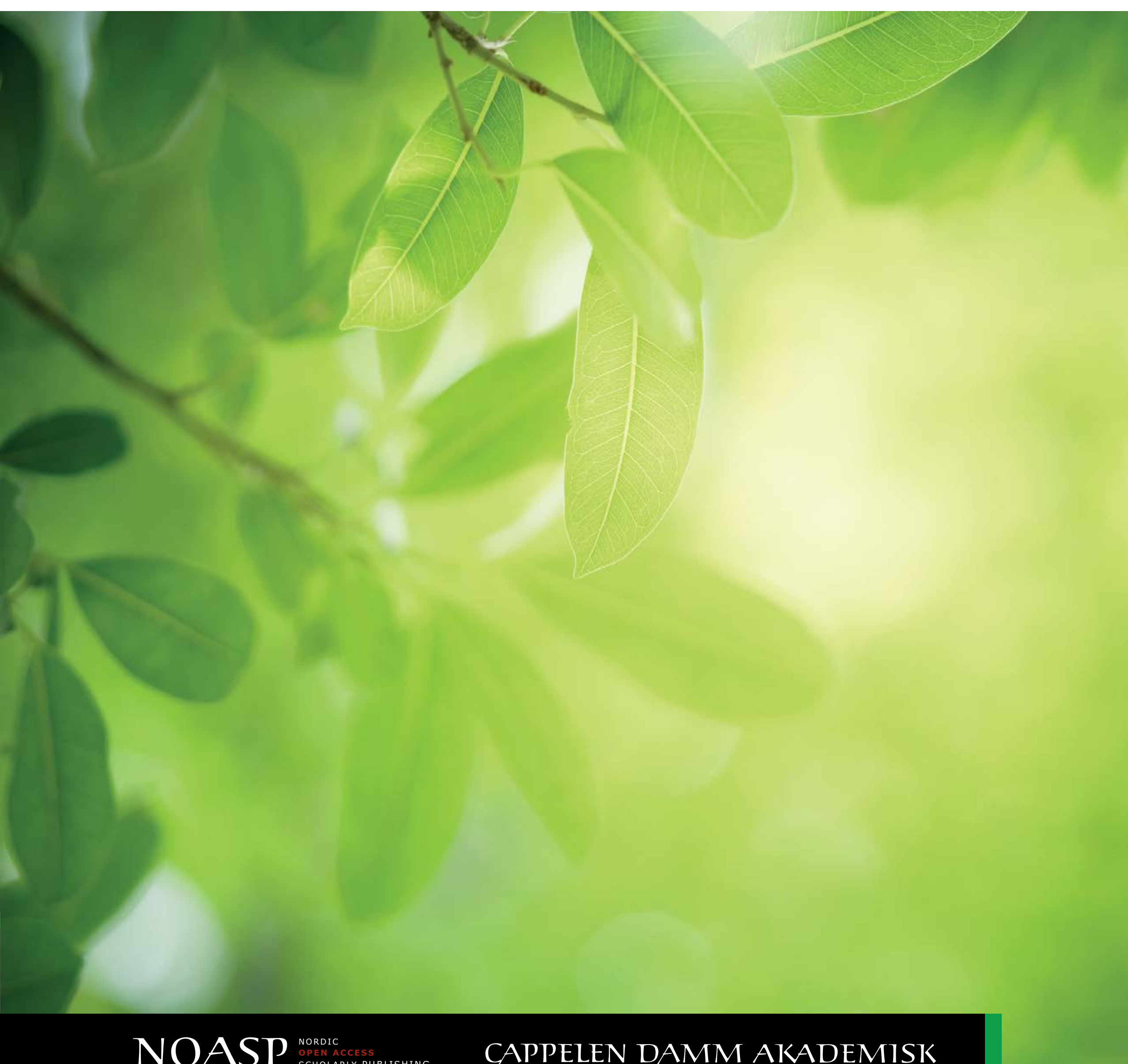
NLA Høgskolen
Fagutvikling og sjølvforståing på kristen grunn

Gunhild Hagesæther, Gunnar Innerdal og Bjarne Kvam (red.)



NOASP NORDIC OPEN ACCESS SCHOLARLY PUBLISHING
CAPPELEN DAMM AKADEMISK

Gunhild Hagesæther, Gunnar Innerdal
og Bjarne Kvam (red.)

NLA Høgskolen

Fagutvikling og sjølvforståing på kristen grunn

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

Boka er utgitt med støtte fra NLA Høgskolen. Denne boka er utgivelse nummer 35 i skriftserien Kyrkjefag Profil.

ISSN: 1502-7929
ISBN trykt bok: 978-82-02-68653-6
ISBN PDF: 978-82-02-67495-3
ISBN EPUB: 978-82-02-68654-3
ISBN HTML: 978-82-02-68655-0
ISBN XML: 978-82-02-68656-7
DOI: https://doi.org/10.23865/noasp.102

Dette er en fagfellevurdert antologi.

Omslagsdesign: HAVE A BOOK
Forsidebilde: Fahkamram/Shutterstock. Bildet er brukt med tillatelse fra Shutterstock. Forsidebildet er ikke omfattet av CC-BY-NC-ND 4.0-lisens, og kan ikke gjenbrukes uten tillatelse fra Shutterstock.

Cappelen Damm Akademisk/NOASP
noasp@cappelendamm.no

Forord

NLA Høgskolen feira 50-årsjubileum i 2018. I jubileumshelga vart det halde mange fagseminar. Fleire av innlegga frå seminara er i ettertid arbeidd ut som artiklar som blir publiserte i denne antologien. I tillegg har vi utfordra vitskapleg tilsette frå ulike avdelingar til å skriva. Boka er såleis vorten ein antologi som gjennom 12 artiklar vil syna forsking og fagleg engasjement ved NLA Høgskolen.

I samband med jubileet vart det gjeve ut ein monografi om institusjonen si historie; Helland, K. og Jøssang, L.G. (2018) *Frå akademi til høgskule. NLA 1968–2018*, publisert av Fagbokforlaget. Difor har denne antologien ikkje primært noko historisk sikte. I samband med jubileet ønskjer vi å også visa høgskulen sin plass i sektoren i dag og korleis ein kristen høgskule si sjølvforståing kjem til uttrykk i faglege problemstillingar og forsking i ei rekke av fagområda ved institusjonen. Samstundes vil kvar artikkel gje ny innsikt innan sitt område.

Private høgskular er ein del av høgre utdanning, og all slik utdanning har i dag felles lovverk og forvaltning. Vi startar då med ein artikkel av Gunhild Hagesæther som plasserer NLA Høgskolen i universitets- og høgskolestrukturen, og lar denne danna ei ramme for heilskapen i antologien. Deretter er artiklane plassert delvis ut frå felles tematikk og ut frå avdelingar på høgskulen.

Det er vårt håp at antologien kan bidra til å avklare NLA Høgskolen si sjølvforståing som akademisk og kristen institusjon, og at han slik kan være ein ressurs til vidare utvikling av det faglege og dannande arbeidet ved institusjonen i tida som kjem.

Gunhild Hagesæther   Gunnar Innerdal   Bjarne Kvam

Innhold

ARTIKKEL 1

NLA Høgskolen – en frittstående institusjon i universitets- og høgskolesektoren

Gunhild Hagesæther
NLA Høgskolen

Sammendrag: Artikkelen gjør rede for hvordan NLA Høgskolen har utviklet seg i spenningsfeltet mellom det å være en høgskole på lik linje med andre høgskoler, og det å beholde og utvikle sitt særpreg som kristen høgskole. Det er vist hvilke konsekvenser endringene i gjeldende lover og andre bestemmelser på nasjonalt nivå har hatt, og hvordan høgskolen har forholdt seg til disse og brukt det handlingsrommet som er gitt.

Ved etableringene av NLA Høgskolen var det ikke noen lov for private høgskoler. Nå gjelder en felles lov for statlige og private høgskoler. Universiteter og høgskolers rett til å utforme sitt eget verdimessige grunnlag og de ansattes akademiske frihet er lovfestet. Det samme gjelder bestemmelser om statstilskudd. Regelverket og kontrollen fra statens side er blitt vesentlig mer detaljert. Både forutsigbarheten i forhold til og avhengigheten av staten er blitt større. Hovedkonklusjonen er at NLA Høgskolen har gode muligheter for å konkurrere på like vilkår med andre høgskoler, og til å bidra til bredde, kvalitet og innovasjon innen høyere utdanning.

Nøkkelord: NLA Høgskolen, private høgskoler, akademisk frihet, utdanningspolitikk

NLA Høgskolen er en del av universitets- og høgskolesektoren. Samtidig er høgskolen en selvstendig institusjon med sitt eget formål og særpreg. Utviklingen av institusjonen har skjedd i spenningsfeltet mellom disse to premissene. At det er tale om et spenningsfelt, betyr ikke at det til enhver tid har vært eller trenger være motsetninger. Spenningen har gitt impulser til både nyskaping og tilpasning, ofte slik at realiseringen

Sitering av denne artikkelen: Hagesæther, G. (2020). NLA Høgskolen – en frittstående institusjon i universitets- og høgskolesektoren. I Hagesæther, G., Innerdal, G. & Kvam, B. (Red.), *NLA Høgskolen. Fagutvikling og sjølvforståing på kristen grunn* (s. 9–33). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.102

av målene forutsatte tilpasning, og at tilpasningen har skjedd gjennom videreutvikling av egenart.

Artikkelen belyser hvordan NLA Høgskolen har utviklet seg i spenningsfeltet mellom det å være en høgskole på lik linje med andre høgskoler, og det å ha et særpreg som kristen høgskole. Oppmerksomheten er konsentrert om NLA Høgskolens plass og funksjon innen høgre utdanning. Forskning, utviklingsarbeid og formidling, som sammen med utdanning er universitetenes og høgskolenes oppgave (universitets- og høyskoleloven 2005: § 1-3; se også Vedtekter NLA Høgskolen AS),[1] vil bli trukket inn i en del sammenhenger, men ikke stå sentralt i fremstillingen.

Ulike sider ved NLA Høgskolens særpreg blir belyst i andre artikler i denne antologien. Sentralt i denne forbindelsen står Stein M. Wivestads artikkel om NLAs basis og formål og Oddvar Johan Jensens artikkel om evangelisk-luthersk tro som verdigrunnlag for undervisning og forskning. I den foreliggende artikkelen blir det vist til disse og andre av artiklene.

Bakgrunnen for etableringen av NLA Høgskolen i 1968 og institusjonens utvikling gjennom 50 år er presentert i boken *Frå akademi til høgskule* av Kristian Helland og Lars Gaute Jøssang (2018). Når det gjelder NLA Høgskolens historie, bygger denne artikkelen på stoff som allerede er presentert der. Fremstillingen av universitets- og høgskolesektoren vil i hovedsak være basert på offentlige utredninger, stortingsdokumenter og lover. Vekten er lagt på de delene av utviklingen innen sektoren som har hatt størst konsekvenser for de private høgskolene generelt og NLA Høgskolen spesielt. Bjarne Kvams artikkel fra 2009, «Frå privathøgskulelov til felles lov for universitet og høgskular 1986–2005», har vært nyttig i denne sammenhengen. I tillegg er informasjon fra hjemmesidene til universiteter og høgskoler blitt brukt.

Lov om universiteter og høgskoler (Universitets- og høyskoleloven av 2005) omtaler de høgskolene som ikke eies av staten som «private høgskoler». Dette gjelder også etter at navnet på privatskoleloven er endret til lov om frittstående skoler. Artikkelen bygger i stor grad på lover og departementale skriv, og jeg velger derfor å bruke betegnelsen «private høgskoler».

1 NLA Høgskolens hjemmeside.

Høyskolens navn er endret flere ganger. I artikkelen bruker jeg det offisielle navnet til høgskolen på det aktuelle tidspunktet. Der presentasjonen ikke refererer seg til noe bestemt tidspunkt, vil dagens navn, NLA Høgskolen, bli brukt.

Den historiske fremstillingen blir disponert ut fra lovgrunnlaget for privat høgskolevirksomhet, men slik at strukturreformen har fått et eget delkapittel. Delkapitlene vil fokusere på:

- utviklingen fra etableringen av NLA Høgskolen til vedtak av privathøgskoleloven (1966–1986),
- utvikingen under privathøgskoleloven (1986–2005),
- utviklingen under universitets- og høgskoleloven (2005–2019),
- strukturreformperioden (2008–2019).

For hver periode vil oppmerksomheten bli rettet mot de konsekvensene den rådende politikken og utviklingen innen statlig sektor har hatt for de private høgskolene. NLA Høgskolen vil stå i sentrum, men de problemer og valg denne høgskolen har stått overfor, viser begrensninger og muligheter som har hatt aktualitet også for andre private høgskoler.

Artikkelen vil fungere som innledning til den foreliggende antologien. Under tittelen «Bruken av handlingsrommet» blir derfor de øvrige artiklene i boken presentert. Disse gir eksempler på hvordan fag og utdanninger ved NLA Høgskolen har bidradd til utvikling av høgskolens egenart som frittstående institusjon.

Etablering i en tid uten noen lov for private høgskoler

Norsk Lærerakademi for kristendomsstudium og pedagogikk startet sin virksomhet i 1968. Akademiet skulle drive forskning, gi videreutdanning for lærere som allerede hadde fullført sin grunnutdanning, og gi utdanning i kristendomskunnskap og pedagogikk til studenter som ville kvalifisere seg for arbeid i ulike skoleslag og andre typer av virksomhet (se Stein M. Wivestads artikkel i denne antologien). Allerede på begynnelsen

av 1900-tallet ble den planlagte institusjonen omtalt som «en kristelig lærerhøyskole». Den skulle komme i tillegg til «de alminnelige lærerskoler» (Helland & Jøssang 2018: 27).

I 1943 ble det utarbeidet planer for en institusjon med ettårig utdanning og hovedfag, magistergrad eller embetseksamen. Institusjonen ble beskrevet som en vitenskapelig høgskole på universitetsnivå. Som et minimum skulle den ha to professorer, en i kristendom og en i pedagogikk, i tillegg til annet fagpersonale. Som navn ble lærerakademi prioritert fremfor lærerhøgskole. En uttalt begrunnelse for dette var å unngå sammenblanding med Norges Lærerhøgskole (Helland & Jøssang 2018: 37–38), en statlig institusjon som fra 1922 hadde gitt videreutdanning for lærere.

Den institusjonen som begynte sin virksomhet i 1968, skulle gi utdanning som kunne inngå i en cand.mag.-grad, og gi kompetanse for arbeid både i offentlige og private skoler. Dette plasserte NLA Høgskolen på linje med Norges lærerhøgskole. Planene om hovedfag i kristendomskunnskap og pedagogikk, og det at grunnreglene fastslo at høgskolen skulle ha lærere med professorkompetanse, tilsa at det var en høgskole på universitetsnivå som skulle etableres. At ingen av de ansatte hadde professorkompetanse da det ble søkt om eksamensrett, var et argument mot å tildele denne retten (Helland & Jøssang 2018: 71). Dette viser at også de som vurderte søknaden om eksamensrett, plasserte institusjonen på dette nivået.

Privatskoleutvalget, som avga sine innstillinger mens NLA Høgskolen var under planlegging, klassifiserte privat sykepleie-, sosionom-, barnehagelærer- og misjonærutdanning som videregående utdanning sammen med folkehøgskoler, handelsskoler, realskoler og gymnas (Privatskoleutvalget II 1967: 5–27). Disse skolene forutsatte ikke examen artium for opptak, eller krevde den bare for noen utdanningstyper. Privatskoleutvalget fant at det bare var én av de private institusjonene, Menighetsfakultetet, «som klart har karakter av høgskole». Det ble nevnt at Misjonsskolen i Stavanger «må sies å ligge nærmest høgskolenivå», men den ble likevel plassert sammen med de andre misjonsskolene som en videregående skole (26–27). NLA Høgskolen søkte om godkjenning på linje med Menighetsfakultetet og Misjonshøyskolen.

I 1969 ble de første distriktshøgskolene opprettet. Disse ga korte, yrkesrettede utdanninger som alternativer til de lange universitetsstudiene.

Senere ble det åpnet for at de også kunne tilby hovedfag i fag der det ikke var slike studietilbud ved universiteter og vitenskapelige høgskoler (NOU 1993: 24: 23). Med lov om lærerutdanning fra 1973 ble institusjoner for førskole-, allmenn- og faglærerutdanning pedagogiske høgskoler (§ 23). Etter hvert ble også andre institusjoner som bygget utdanningen på examen artium, høgskoler. En fikk dermed en ny type høgskoler, som i hovedsak ga utdanning for ett yrke, f.eks. sykepleie- eller lærerutdanning. Private utdanningsinstitusjoner som ga tilsvarende utdanning som statlige, ble også høgskoler. Noen av dem hadde kirkesamfunn eller kristne organisasjoner som eiere, andre var eid av ideelle organisasjoner eller andre grupperinger.

Lov om tilskudd til private skoler, som ble vedtatt i 1970, fastslo at «Departementet avgjør i hvert enkelt tilfelle om en skole skal betraktes som en videregående skole eller en høyskole» (§ 1b). NLA Høgskolen ble høgskole, og kom ikke inn under loven. Etter hvert ble planene om hovedfag i kristendomskunnskap og pedagogikk realisert (Helland & Jøssang 2018). Dette var utdanning som ble gitt ved universitetene, og plasserte institusjonen på nivå med disse.

Krav om kompetanse hos det faglige personalet var en av utfordringene NLA Høgskolen sto overfor. Andre innvendinger mot eksamensrett gjaldt antatte begrensninger av de ansattes akademiske frihet. Allerede i 1965 fremmet komiteen som la planer for etableringen, forslag om at forskningens frihet skulle tas inn i grunnreglene, men dette ble ikke gjort (se nærmere om dette under presentasjonen av arbeidet med grunnreglene i artikkelen til Stein M. Wivestad i denne antologien). Det ville antakelig vært en fordel med grunnregelfesting, i og med at problematikken dukket opp igjen gjentatte ganger. Et annet forhold som ble problematisert, var at andre kriterier enn faglig kompetanse kunne vektlegges ved tilsetting (Helland & Jøssang 2018: 70–72).

Privatskoleloven gjaldt, som nevnt, ikke for NLA Høgskolen. For Menighetsfakultetet gjaldt en egen lov om eksamensrett, og sykepleiehøgskolene hadde lovhjemmel om statstilskudd til utdanningen, men ellers forelå det ikke noe lovgrunnlag for de private høgskolene (Kvam 2009: 183). Staten satte ikke betingelser for å etablere et akademi, men en slik institusjon hadde ikke krav på offentlig økonomisk støtte. Mulighetene for å få eksamensrett var der, men kriteriene for å oppnå det og

måten disse ble anvendt på, kunne variere avhengig av politisk ledelse i departementet og oppfatninger i de komiteene som vurderte fagplanene og lærernes kompetanse. Formelt hadde Norsk Lærerakademi en fri stilling og stort handlingsrom. For å kunne utføre sin oppgave som kompetansegivende institusjon var det imidlertid prisgitt politiske svingninger og vurderinger foretatt av tilsatte ved andre høgskoler og universiteter, og avhengig av gaver for å dekke utgiftene til drift.

Lov om private høgskoler

Først med vedtaket av lov om eksamensrett for og statstilskudd til private høyskoler (privathøyskoleloven) i 1986 fikk de private høgskolene ordnede juridiske forhold. Formålet med loven var «å sikre drift av private høyskoler som faglig er på høyde med statlige», og «å bidra til å sikre studenter ved slike private høyskoler tilfredsstillende vilkår» (§ 1). For å få statstilskudd måtte høgskolene tilfredsstille krav til styringsordning, godkjenning av utdanninger og studentrettigheter. De måtte også være opprettet av religiøse eller etiske grunner eller som faglig-pedagogisk alternativ, eller utfylle det offentlige utdanningstilbudet på felter der det var et udekket behov (§ 11). Grunnlaget for godkjenning var det samme som i privatskoleloven av 1970 (§ 1).

Loven gjorde situasjonen for de private aktørene mer forutsigbar. Hvis de oppfylte spesifiserte krav, hadde de rett på godkjenning for eksamener som tilsvarte dem som ble gitt ved statlige universiteter og høgskoler. De kunne også få godkjenning for eksamener som ikke hadde statlige paralleller. Loven bestemte at statstilskuddet til høgskolene skulle være produktet av en normalsats per student fastsatt av Stortinget og et studenttall godkjent av Kongen (privathøyskoleloven § 12). Bjarne Kvam konkluderer i sin artikkel «Frå privatskulelov til felles lov for universitet og høgskular» med at formålet med tilskuddsordningen ikke var å legge til rette for konkurranse mellom private og statlige utdanningsinstitusjoner, men å sikre menneskeretter i et demokratisk samfunn (Kvam 2009: 184).

NLA fikk sitt første statstilskudd i 1977. Det var på kr 1 668 250. Da privathøgskoleloven ble vedtatt i 1986, var det kommet opp i vel ni millioner. Beløpet endret seg ikke mye de første årene etter lovvedtaket

(Helland & Jøssang 2018: 335), men loven ga sikkerhet for at det ville bli gitt tilskudd. Den satte grenser for institusjonenes frihet, samtidig som den ga dem større forutsigbarhet. Det viste seg likevel at tryggheten kunne bli truet ved innspill fra departementet og diskusjoner i Stortinget. Disse kunne f.eks. gjelde forslag om reduksjon av statsstøtten eller begrensninger i retten til å etablere nye studietilbud (se f.eks. St. meld. nr. 40 (1990–91): 96 og Innst. S. nr. 230 (1990–91): 23).

I 1987 ble det oppnevnt et utvalg «for å vurdere mål, organisering og prioritering når det gjelder høyere utdanning og forskning fram mot år 2000–2010» (NOU 1988: 28: 228). Utvalget ble ledet av professor Gudmund Hernes, og var et steg på veien mot en integrert universitets- og høgskolepolitikk. Når det gjaldt de statlige høgskolene, var Hernes-utvalget utilfreds med at det var to parallelle systemer for høgre utdanning, et for universiteter og vitenskapelige høgskoler og et for andre høgskoler. Det konstaterte at disse «dels kiver med hverandre og dels er seg selv nok». Utvalget tok initiativ til utvikling av «knutepunkter av spesialiserte, solide og stabile miljøer» integrert i et nettverk for høgre utdanning og forskning (108–109). De private høgskolenes plass i denne strukturen ble ikke berørt i NOU-en.

NLA vitenskapelig høgskole for kristendomsstudium og pedagogikk la ned et stort arbeid i en søknad om å få tildelt en knutepunktsfunksjon. Den fikk betegnelsen «verdi- og kulturformidling i pedagogiske sammenhenger, basert på en tverrfaglig tilnærming ut fra fagene teologi og pedagogikk» (Helland & Jøssang 2018: 235–236). Det tok imidlertid lang tid før noen av de private høgskolene fikk godkjenning som knutepunkter. Det viste seg dessuten etter hvert at belønning i form av økonomisk støtte og høyere status uteble, og institusjonenes iver etter å få tildelt knutepunktsfunksjoner kjølnet (Kvam 2009: 187).

Stortingets kirke- og undervisningskomite hadde i Innst. S. nr. 230 (1990–1991) uttalt at MF, Misjonshøyskolen og NLA «har status som vitenskapelige høgskoler med de krav til kompetanse, faglig nivå og ansvar for grunnforskning som dette innebærer» (24). For de statlige høyskolene ble plasseringen som henholdsvis høgskole og vitenskapelig høgskole avgjort av Kongen (lov om universiteter og høgskoler 1995, § 1), men denne loven gjaldt ikke for private høgskoler. Da bestemmelsene om institusjonsakkreditering ble innført også for disse, konstaterte departementet at

det bare var én privat høgskole som hadde «vitenskapelig» som en del av navnet, og «forutsatte at denne betegnelsen ville opphøre» hvis høgskolen ikke fikk akkreditering som vitenskapelig høgskole (Ot.prp. nr. 69 (2001–2002): 13). NLA tilfredsstilte ikke kravene for institusjonsgodkjenning, og navnet på høgskolen i Sandviken ble fra 2003 endret til Norsk Lærerakademi Bachelor- og masterstudier.

I 2000 hadde Norsk Lærerakademi Vitenskapelig Høgskole, som institusjonen het på dette tidspunktet, søkt om rett til å tildele graden dr.art., en felles doktorgrad for høgskolens to fag. Fordi kristendomskunnskap og pedagogikk tilhørte to fakulteter i universitetsstrukturen, besluttet Norgesnettrådet, som hadde ansvar for denne typen vurderinger, at det måtte nedsettes to utvalg. Ett utvalg skulle vurdere institusjonen med tanke på dr.art.-grad i kristendomskunnskap, og et annet skulle vurdere den med tanke på en dr.polit.-grad i pedagogikk. Ingen av komiteene anbefalte at NLA Høgskolen skulle få tildele doktorgrader (Helland & Jøssang 2018: 236–237). Dette var i og for seg ikke uventet. Høgskolen hadde søkt om én doktorgrad, og regnet ikke med at den tilfredsstilte kravene for å tildele to.

Da NLA Høgskolen startet opp med lærerutdanning i 1996, ble denne etablert ved en egen høgskole med navnet NLA Lærerhøgskole for allmenn- og førskolelærerutdanning. Kortformen av navnet ble NLA Lærerhøgskolen. Høgskolen plasserte seg på linje med andre institusjoner som ga grunnskole- og førskolelærerutdanning.

Privathøgskoleloven av 1986 var en lov om eksamensrett og statstilskudd. I tiårene etter ble det gradvis gjort tilpasninger som ga større muligheter for å bli inkludert i et felles system for høgre utdanning. Skulle de private høgskolene kunne konkurrere på like vilkår med de statlige, måtte de imidlertid ha et selvstendig grunnlag for handling, og ikke bare et som var avledet ut fra de reglene som gjaldt statens høgskoler (Kvam 2009: 188).

Allerede i 1994 startet arbeidet for å tilpasse privathøgskoleloven til lovverket i statlig sektor (Kvam 2009: 188). I 1998 ble det oppnevnt et utvalg som under ledelse av professor Ole Danbolt Mjøs skulle «utrede norsk høyere utdanning etter år 2000» (NOU 2000: 14: 17). Mjøs-utvalget foreslo at det skulle opprettes et uavhengig fagorgan for evaluering

og akkreditering av utdanninger og høgre utdanningsinstitusjoner (360). Organet fikk navnet Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen, med kortformen NOKUT. Mjøs-utvalget gikk også inn for at høgskolene på nærmere spesifiserte vilkår skulle kunne få status som vitenskapelige høgskoler eller universiteter (NOU 2000: 14: 349). Dette var forslag som kom til å få stor betydning for utviklingen av så vel enkeltinstitusjoner som universitets- og høgskolesektoren.

NOKUT startet sin virksomhet allerede i 2003. Ansvarsområdet omfattet både statlige og private institusjoner for høgre utdanning, og dets plassering utenfor departementet gjorde organet uavhengig av skiftende politisk ledelse. Helland og Jøssang (2018: 244) omtaler det som «ein ny og mektig aktør i sektoren». Opprettelsen av NOKUT var et av de viktigste grepene for at de private institusjonene skulle kunne bli likestilt med de statlige når det gjaldt vurdering av kvalitet og tildeling av status og rettigheter.

Gjennom endringene av privathøgskoleloven i 2002 ønsket departementet å «legge til rette for større grad av faglig frihet og ansvar for private høyskoler». Loven åpnet for akkreditering av private utdanningsinstitusjoner, og å gi de akkrediterte høgskolene utvidete faglige fullmakter (Ot.prp. nr. 69 (2001–2002): 7). Formelt innebar bestemmelsene at private og statlige institusjoner skulle bli behandlet på samme måte. Alle de statlige høgskolene ble imidlertid regnet som akkrediterte, mens alle de private måtte vurderes og godkjennes for å oppnå denne statusen (Kvam 2009: 190). Dette betød at inntil akkreditering var oppnådd, var de private høgskolene avhengig av godkjenning av alle sine studieplaner, mens de statlige kunne fastsette sine planer for studier på bachelor-nivå, og til dels også master-nivå, selv.

I årene fremover kom arbeidet med søknader om godkjenning av utdanninger og om å oppnå den statusen og selvstendigheten som institusjonsakkreditering fra NOKUT innebar, til å prege virksomheten både ved NLA Høgskolen og de andre private høgskolene. Detaljerte kriterier for godkjenning ga forutsigbarhet, men skapte også problemer. Når det gjaldt institusjonsakkreditering, bød bl.a. utformingen av høgskolenes styringsstruktur på utfordringer for de private høgskolene. Norsk Lærerakademi Bachelor- og masterstudier fikk sin akkreditering i 2006 (Helland & Jøssang 2018: 246–247).

Felles lov for private og statlige universiteter og høgskoler

Grunnlaget for universitets- og høgskoleloven av 1995 ble lagt av et utvalg ledet av professor Jan Fridtjof Bernt (NOU 1993: 24). De statlige høgskolene og universitetene fikk utvidete fullmakter. De samme faglige kravene til kvalitet ble imidlertid stilt til både private og statlige høgskoler. Loven, som ikke gjaldt for de private høgskolene, begrenset dermed deres muligheter for å konkurrere på lik linje med de statlige, og de private ble liggende etter (Kvam 2009: 187).

Mjøs-utvalget gikk inn for at det skulle bli utarbeidet et felles lovverk. Private institusjoner skulle spille en viktig rolle, og bidra til innovasjon og nyskaping innen forskning og høgre utdanning. Flertallet mente at «hensynet til kvalitet og nyskapning tilsier at offentlige og private institusjoner i prinsippet bør behandles likt», og at ved tildeling av ressurser «bør hovedprinsippet ikke være om institusjonen er privat eller offentlig eid, men om den fyller sentrale oppgaver og holder høy kvalitet» (NOU 2000: 14: 330–331).

I 2002 ble det nedsatt et utvalg som under ledelse av advokat Anders Ryssdal skulle «utarbeide forslag til felles lovverk for statlig og privat høyere utdanning», og «vurdere om det skal være en eller flere felles lover og hvordan loven(e)s indre struktur bør være» (NOU 2003: 25: 15). Arbeidet bygget på at det var «gitt tydelige, politiske føringer om at de private institusjonene ikke lenger skal være et supplement til de statlige institusjonene, men snarere et likeverdig og utfyllende alternativ» (202).

Ryssdal-utvalget foreslo at loven skulle ha en bestemmelse om at «Institusjoner under denne lov har rett til å utforme sitt eget faglige og verdimessige grunnlag, innenfor de rammer som er fastsatt i lov og institusjonens vedtekter» (160). I sin begrunnelse sier utvalget at det på denne måten ønsker å synliggjøre den institusjonelle friheten, og fortsetter: «Det vil være særlig aktuelt for å synliggjøre legitimiteten til private institusjoner som er etablert som faglig-pedagogiske alternativ eller som er opprettet av etiske eller religiøse grunner» (177).

De to lovene for privat og statlig høgre utdanning ble slått sammen til én lov, lov om universiteter og høyskoler, i 2005. De fleste bestemmelsene i loven er felles, men det er også egne paragrafer for henholdsvis private

høgskoler (§ 8) og statlige universiteter og høgskoler (§ 9-12). Den faglige autonomien og det ansvaret dette medfører, er de samme for private og statlige institusjoner (§ 1-5). Institusjonene kan ikke gis pålegg eller instrukser om læreinnholdet i undervisningen eller forskningen, eller instrukser angående individuelle ansettelser eller utnevnelser, og de har «rett til å utforme sitt eget faglige og verdimessige grunnlag innenfor de rammer som er fastsatt i eller i medhold av lov.»

Loven sikret NLA-høgskolene og de andre livssynshøgskolene retten til å videreføre virksomheten på det verdigrunnlaget de hadde da loven ble vedtatt. Den gjorde det samtidig mulig for private høgskoler å være et faglig alternativ til de statlige høgskolene. På denne måten ble det viktigste momentet i § 11 i privathøgskoleloven videreført. Samtidig sikret loven også statlige høgskoler mot politisk overstyring i faglige spørsmål. Den enkelte forskers akademiske frihet ble imidlertid ikke lovfestet i 2005.

I forbindelse med behandlingen av loven ba Stortinget departementet om å «utrede behovet og mulighetene for en lovfesting av den akademiske friheten for den enkelte vitenskapelige ansatte» (Ot.prp. nr. 67 (2006–2007): 1). Et utvalg under ledelse av professor Arild Underdal fikk i oppdrag å utrede konsekvensene av individuell akademisk frihet i forhold til andre bestemmelser, og «forholdet mellom institusjonenes styringsrett og styringsbehov og den enkelte ansattes rettigheter» (NOU 2006: 7). Universitets- og høyskoleloven ble i 2007 endret i samsvar med utvalgets forslag, slik at § 1-5 nå lyder:

(1) Universiteter og høyskoler skal fremme og verne akademisk frihet. Institusjonene har et ansvar for å sikre at undervisning, forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid holder et høyt faglig nivå, og utøves i overensstemmelse med anerkjente vitenskapelige, kunstfaglige, pedagogiske og etiske prinsipper.

(2) Universiteter og høyskoler har ellers rett til å utforme sitt faglige og verdimessige grunnlag innenfor de rammer som er fastsatt i eller i medhold av lov.

(3) Universiteter og høyskoler kan ikke gis pålegg eller instrukser om
   a) læreinnholdet i undervisningen og innholdet i forskningen eller i det kunstneriske og faglige utviklingsarbeidet
   b) individuelle ansettelser eller utnevnelser.

(4) Den som gir undervisning har et selvstendig ansvar for innhold og opplegg av denne innenfor de rammer som institusjonen fastsetter eller som følger av lov eller i medhold av lov.
(5) Den som er ansatt i stilling hvor forskning eller faglig eller kunstnerisk utviklingsarbeid inngår i arbeidsoppgavene, har rett til å velge emne og metode for sin forskning eller sitt utviklingsarbeid innenfor de rammer som følger av ansettelsesforholdet eller særskilt avtale.
(6) Universiteter og høyskoler skal sørge for åpenhet om resultater fra forskning eller faglig eller kunstnerisk utviklingsarbeid. Den som er ansatt i stilling som nevnt i femte ledd har rett til å offentliggjøre sine resultater og skal sørge for at slik offentliggjøring skjer. […[2]]

Retten til å ha en «alternativ innretning av virksomheten er en del av institusjonens faglige autonomi.» Om institusjoner med alternativ faglig eller verdimessig grunnlag sier departementet at «det er en forutsetning for virksomheten på denne typen institusjoner at det faglige eller verdimessige grunnlaget innebærer noen begrensninger i den ansattes akademiske frihet». Bestemmelsen om akademisk frihet «vil ikke være til hinder for at private institusjoner i sine vedtekter eksempelvis har egne bestemmelser om vilkår for ansettelse». Det er imidlertid en forutsetning at institusjonenes faglige og verdimessige grunnlag «ikke er styrende i forhold til det vitenskapelige innholdet i undervisningen og forskningen» (Ot.prp. nr. 67 (2006–2007): 19 og 11).

Ordet «ellers» i punkt 2 ville kunne tolkes slik at det innskrenker institusjonenes rett til å utforme sitt eget faglige og verdimessige grunnlag. I Innst. O. nr. 4 (2007–2008) sier imidlertid en enstemmig kirke-, utdannings- og forskningskomite at den legger til grunn at «ordet «ellers» i lovforslaget § 1-5 annet ledd ikke medfører noen realitetsendring i forhold til gjeldende rett». Komiteen har merket seg at Nettverk for private høyskoler (NPH) har understreket dette, og «viser for øvrig til departementets vurderinger».

I Underdal-utvalgets innstilling er det et gjennomgående tema at både for statlige universiteter og høgskoler og private høgskoler vil det være

2 Resten av paragrafen gjelder hvordan forskningsgrunnlaget skal stilles til rådighet og avtaler om begrensninger i offentliggjøring av resultater.

behov for institusjonsstyring internt og fra eierens og statens side. Livssynshøgskoler er nevnt spesielt, og om dem heter det at studieplanene «vil bygge på høyskolens faglige og verdimessige grunnlag, og de vil forutsette at lærernes undervisning er i samsvar med dette» (NOU 2006: 19: 23; se også Ot.prp. nr. 67 (2006–2007): 19).

Universitets- og høgskoleloven av 2005 med endringer av 2007 ga en formell løsning på problemer i tilknytning til forholdet mellom institusjonell autonomi og akademisk frihet, et problem som hadde fulgt NLA Høgskolen helt fra etableringen. Aune-utvalget, som nettopp har avsluttet arbeidet med forslag til ny lov om universiteter og høgskoler, foreslår at bestemmelsene om akademisk frihet videreføres, med den tilføyelse at institusjonene ikke bare skal verne om akademisk frihet, men også «om de ansatte som utøver denne». Det sier eksplisitt at det «deler Underdal-utvalgets forståelse av begrepet akademisk frihet, og utvalgets resonnementer og vurderinger» (NOU 2020:3: 127, 129).

Opprettelsen av NOKUT og gjeldende regelverk hadde gjort godkjenning av studier og institusjoner forutsigbar. På den andre siden gjorde detaljerte bestemmelser, bl.a. om hvilken kompetanse personalet måtte ha for at en institusjon skulle få godkjenning for sine utdanninger, det vanskelig å tilfredsstille kravene for flere av de små institusjonene.

Underveis i denne prosessen ble tilskuddsreglene for høgre utdanninger endret slik at deler av bevilgningene ble resultatbasert. Finansieringsmodellen er tredelt, med en basisbevilgning som skal gi institusjonene stabile rammevilkår, og med resultatbaserte komponenter for undervisning og forskning (NOU 2003: 25: 62–63). Noen år senere fastslo Stjernø-utvalget (se nedenfor) at finansieringssystemet var utformet på samme måte for statlige og private høgskoler, men med lavere basisbevilgninger for de private (NOU 2008: 3: 103–104). Formell likebehandling betyr altså ikke at private og statlige institusjoner har fått de samme vilkårene.

Det nye finansieringssystemet har vist seg å få sterk innflytelse på arbeidet ved institusjonene. Antall avlagte eksamener blir vektlagt, og videre- og etterutdanning blir oftere enn tidligere organisert som deler av kompetansegivende studietilbud for å gi uttelling i form av bevilgninger over statsbudsjettet. Vitenskapelig publisering i tidsskrifter og på forlag

med fagfellevurdering har en tendens til å bli prioritert fremfor annen formidlingsvirksomhet. Samtidig har oppdrag fra Utdanningsdirektoratet og spesifiserte forskningsprogrammer i Norges forskningsråd gjort at virksomhet innen nasjonalt prioriterte områder har fått større omfang både ved statlige og private høgskoler. Finansieringsmodellen har bidradd til økt oppmerksomhet på inntjening, og dette har fått konsekvenser for hvilke studietilbud og forskningsprosjekter som prioriteres (se nærmere om dette i Stein M. Wivestads artikkel i denne boken).

Forutsigbarheten når det gjelder godkjenninger og økonomi har vært et vern, samtidig som et til dels detaljert regelverk har vært med på å styre utviklingen. For NLA Høgskolen har det vært en impuls til prioritering av planmessig utvikling av studietilbud, kompetanseoppbygging, forskning og publisering. Men det har også ført med seg en indirekte nedprioritering på områder som ikke gir uttelling ved kompetansevurdering og bevilgninger, herunder engasjement i offentlig debatt og faglig formidling til et bredt publikum.

Strukturreformperioden: fra fire små til en større høgskole

I 2008 kom NOU 2008: 3 *Sett under ett. Ny struktur i høyere utdanning*, avgitt av et utvalg ledet av professor Steinar Stjernø. Utvalget skulle «vurdere den videre utviklingen av norsk høyere utdanning i lys av samfunnets behov». Private høgskoler inngikk ikke i utvalgets mandat, men skulle omtales der det var relevant. Forslaget om å skape større og mer robuste enheter ved sammenslåing av institusjoner (NOU 2008: 3: 11, 12 og 16), vekket stor oppmerksomhet. I sin visjon for fremtiden tenkte utvalget seg at det bare skulle være åtte til ti statlige høgre utdanningsinstitusjoner i Norge (5).

På dette tidspunktet var det 16 kristne høgskoler i Norge. Disse hadde i 2006 fra 43 til 1978 studenter. NLA-høgskolene var registrert med 606 studenter ved NLA Lærerhøgskolen og 864 ved NLA Bachelor og masterstudier. Handelshøyskolen BI skilte seg ut blant de private med sine 14 010 studenter (NOU 2008: 3: 224). Ikke bare NLA høgskolene, men alle de

kristne var små i en situasjon der Stjernø-utvalget fant at de statlige var for små til å fortsette som egne enheter.

Utvalget anbefalte få, robuste og effektive miljøer. Dette aktualiserte sammenslåing av de to NLA-høgskolene. Noen måneder etter at Stjernø-utvalget avga sin innstilling, nedsatte representantskapet ved NLA et utvalg som skulle utrede spørsmålet, og se på mulighetene for samlokalisering og organiseringsmodell for en eventuell fusjonert høgskole (Helland & Jøssang 2018: 254–255). Fra årsskiftet 2009–2010 ble de to NLA-høgskolene én høgskole. Den nye høgskolen fikk navnet NLA Høgskolen. Lokaliseringen ble som tidligere, med lærerutdanning på Breistein og bachelor- og masterstudier i Sandviken. Kortere utdanninger og administrative tjenester ble plassert der det passet best, og ansatte kunne ha oppgaver på tvers av utdanningssted.

Som nevnt ovenfor var alle de kristne høgskolene små. Det problemet som NLA Høgskolen sto overfor, gjaldt også andre. Av de organisasjonene som sto bak NLA Høgskolen, var Norsk Luthersk Misjonssamband også eier av Mediehøgskolen Gimlekollen i Kristiansand og Fjellhaug Misjonsskole i Oslo, og Normisjon eier av Høgskolen i Staffeldtsgate i Oslo. I 2010 ble det tatt initiativ til fusjon mellom Mediehøgskolen Gimlekollen, Høgskolen i Staffeldtsgate og NLA Høgskolen. Både Mediehøgskolen og Høgskolen i Staffeldtsgate hadde økonomiske problemer. Å gå inn i et større fellesskap ville gjøre høgskolene mindre sårbare for variasjoner i antall avlagte eksamener og dermed også i statstilskuddet. Fusjon med en høgskole som allerede var akkreditert og hadde et større fagmiljø, ville dessuten gjøre det enklere å få godkjenning for nye studier. Også Fjellhaug Misjonsskole var med i drøftingene, men ble stående utenfor fusjonen. Ved inngangen til 2013 var fusjonen mellom NLA Høgskolen, Mediehøgskolen Gimlekollen og Høgskolen i Staffeldtsgate en realitet (Helland & Jøssang 2018: 257–262). Den nye høgskolen fikk navnet NLA Høgskolen.

Den bølgen av sammenslåinger av institusjoner som ble initiert av Stjernø-utvalget, ble fulgt opp av departementet i Meld. St. 18 (2014–2015) *Konsentrasjon for kvalitet. Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren.* Strukturreformen gjaldt ikke de private høgskolene, men var en utfordring også for dem. I løpet av en tiårsperiode ble antall private

kristne høgskoler halvert. Ansgar Teologiske Høgskole, Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning, Fjellhaug internasjonale Høgskole, Høgskolen for ledelse og teologi og Lovisenberg diakonale høgskole er fortsatt egne høgskoler. De øvrige ni høyskolene er gjennom fusjoner blitt til NLA Høgskolen og VID vitenskapelige høgskole (se tabell).

Ser en på endringene, slår det en at tre av høgskolene ikke hadde «høgskole» som en del av navnet i 2008, mens alle har det i 2018. For to av dem fremgår det av navnet at de er vitenskapelige høgskoler. De vitenskapelige høgskolene har rett til å tildele doktorgrader og til akkreditering av studier på alle nivåer innenfor de fagområdene der de har doktorgrad, og det å ha betegnelsen med i navnet synliggjør statusen.

Navn i 2018	**Navn i 2008** [3]	**Endring** [4]
Ansgar Teologiske Høgskole	Ansgar Teologiske Høgskole	
MF vitenskapelig høyskole	Det teologiske menighetsfakultetet	Nytt navn 2018
Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning	Dronning Mauds Minne Høgskole for førskolelærerutdanning	Endret navn på utdanningen 2012
Fjellhaug internasjonale Høgskole	Fjellhaug Misjonshøgskole	Nytt navn 2011
Høgskolen for ledelse og teologi	Baptistenes teologiske seminar	Filadelfiakirken Oslo inn som medeier 2010
Lovisenberg diakonale høgskole	Lovisenberg diakonale høgskole	
NLA Høgskolen	Høgskolen i Staffeldtsgate Mediehøgskolen Gimlekollen Norsk Lærerakademi Bachelor- og Masterstudier Norsk Lærerakademi Lærerhøgskolen	Fusjoner 2010 og 2013
VID vitenskapelige høgskole	Betanien diakonale høgskole Diakonhjemmet Høgskole Diakonissehjemmets høgskole, Bergen Høgskolen Diakonova Misjonshøgskolen, Stavanger Rogaland Høgskole	Fusjoner 2008, 2016 og 2018

3 Kilde: NOU 2008: 3: 224.
4 Informasjon fra høgskolenes hjemmesider.

Som nevnt tidligere karakteriserte Privatskoleutvalget i 1967 Menighetsfakultetet som høgskole og sa at Misjonsskolen i Stavanger var den av de andre som lå nærmest dette nivået. Begge disse er nå vitenskapelige høgskoler. NLA Høgskolen er fortsatt en høgskole, men ikke en vitenskapelig høgskole. Den har flere professorer både i kristendom, pedagogikk og andre fag, et bredt studietilbud, mere robuste og solide fagmiljøer og langt flere studenter enn ved etableringen, men ikke rett til å tildele doktorgrad. I universitets- og høgskolestrukturen har den formelt lavere status enn Menighetsfakultetet og Misjonshøyskolen – som disse institusjonene het i 1968 – enn ved oppstarten. I 2019 vedtok imidlertid institusjonen å utvikle doktorgradsprogrammet Education, existence and diversity i samarbeid med VID vitenskapelige høgskole.[5]

NLA Høgskolen er, i likhet med de andre private høgskolene, en liten høgskole. Regnes avlagte eksamener som mål for størrelse, er det likevel av de private høgskolene bare de vitenskapelige høgskolene VID og BI som er større. Av de statlige høgskolene, vitenskapelige medregnet, er fem mindre (Kunnskapsdepartementet 2018a: 66–67).

Antall private kristne høgskoler er halvert etter 2008 (se tabellen ovenfor). I gjennomsnitt er høgskolene blitt større. Parallelt med strukturreformen, som formelt bare gjaldt de statlige høgskolene, har det foregått en radikal omorganisering innen tilsvarende privat sektor. Staten har oppnådd endringer uten å gi pålegg. De private har, i likhet med de statlige, jevnt over fått mer robuste fagmiljøer i den forstand at det er flere tilsatte og høyere kompetanse i de ulike fagene. Konsekvensene av at en ansatt slutter og variasjon i antall søkere til et studium, er ikke lenger så dramatiske som de var da institusjonene var mindre. Dette gir de private høgskolene større trygghet og handlingsrom.

For NLA Høgskolen har styrkingen av fagmiljøene vært tydeligst for de fagene som fantes ved flere av de fusjonerte høgskolene. Dette gjelder i første rekke pedagogikk, kristendomskunnskap, interkulturell kommunikasjon og musikk. Fusjonen har imidlertid også åpnet muligheter for at allerede etablerte studietilbud kan bli gitt på flere studiesteder. Dermed har bl.a. de små fagene i lærerutdanningen, utdanning som nå blir gitt

5 Publisert på NLA Høgskolens hjemmeside 23.05.19.

både i Bergen og i Oslo, fått bredere og mer solid formell kompetanse. I tillegg er det etablert nye studietilbud, herunder studium i økonomi og administrasjon i Oslo. Faglig har fusjonene gitt utfordringer, men også muligheter som høgskolen har utnyttet.

En annen endring som er verd å merke seg, og som staten overhodet ikke har lagt seg opp i, er at mens hver av de private høgskolene i 2008 hadde eier eller eiere fra ett kirkesamfunn, er det nå flere som står bak to av høgskolene (se tabellen ovenfor). For en av dem har dette sammenheng med fusjonen. VID har nå både lutherske organisasjoner og stiftelser og et ikke-luthersk trossamfunn som eiere, i og med at Metodistkirken sto bak Betanien diakonale høgskole. Dessuten kom Filadelfiakirken Oslo på vegne av pinsebevegelsen i Norge[6] inn som ny eier, da Baptistenes teologiske seminar i 2008 ble videreført som Høgskolen for ledelse og teologi.

Det ligger utenfor denne artikkelens tema å se på konsekvenser av at to av høgskolene er blitt tverrkonfesjonelle, men når det gjelder NLA Høgskolen, er det lutherske verdigrunnlaget tatt opp i artikkelen til Oddvar Johan Jenssen i denne antologien. Han spør om NLA Høgskolen er på vei til å bli en postkonfesjonell institusjon. Samtidig viser han at bibelsyn fortsatt vektlegges. Lars Dahle har i sin artikkel et evangelikalt perspektiv på NLA Høgskolens verdigrunnlag. Han peker på felles anliggender for luthersk og evangelikal kristendomsforståelse, og at den internasjonale Lausanne-bevegelsen er en av eksponentene for en allianseøkumenisk tilnærming. Ved NLA Høgskolen er det nå tilsatte med ulik kirkelig og konfesjonell bakgrunn. Bidraget fra Forskergruppen for teologi og spiritualitet i den foreliggende antologien er et eksempel på at dette kan gi det faglige arbeidet et felleskristent preg (se Innerdal mfl.).

NLA Høgskolen bygger på den kristne tro slik den er uttrykt i Bibelen og den evangelisk- lutherske bekjennelse og har lutherske eiere.[7] Dette hindrer likevel ikke en økumenisk orientering. En slik vektlegging vil imidlertid i sterkere grad være rimelig for høgskoler som gjennom inkludering av nye eiere er blitt tverrkonfesjonelle. Når det gjelder grunnskoler, vet vi at det har vært en endring fra at alle de kristne skolene

6 Opplysningene er hentet fra høgskolenes hjemmeside.

7 Vedtekter NLA Høgskolen AS § 5 og 7.

var menighetsskoler knyttet til et bestemt kirkesamfunn, til flere økumeniske skoler og mere samarbeid på tvers av konfesjoner (Hagesæther 2018: 24–27). Det er rimelig å se utviklingen innen høgskolesektoren som en del av samme trend.

Bruken av handlingsrommet

Artiklene i den foreliggende antologien viser noe av kjernen og bredden i det faglige arbeidet ved NLA Høgskolen. Den er preget av å være skrevet i tilknytning til feiringen av høgskolens 50-årsjubileum, og retter søkelyset mot temaer som er viktige for institusjonen. Flere av artiklene har sitt utgangspunkt i foredrag og seminarer i forbindelse med jubileet. Samtidig gir artikkelsamlingen et bilde av hvordan NLA Høgskolen har utnyttet sitt handlingsrom i årene etter at pionerene begynte sitt arbeid.

For høgskoler med en uttalt kristen basis er det en forutsetning at grunnlaget har konsekvenser i praksis. Hvordan konsekvensene utmyntes, vil selvsagt være avhengig av faglig portefølje, men også variere fra tid til tid og fra institusjon til institusjon. Paul Otto Brunstad sa i sin jubileumsforelesning i 2018 at en kristen basis betyr at NLA Høgskolens pedagogiske oppdrag går ut over det å formidle kunnskap og verdier. Hver generasjon har ansvar for å videreføre sin kunnskap og erfaring til neste slektsledd. For NLA Høgskolen betyr det å være en danningsinstitusjon med et tydelig kristent særpreg (se artikkelen til Stein M. Wivestad).

I høgskolens vedtekter er oppdraget formulert på denne måten:

> Ut fra en kristen forståelse av natur, menneske, kultur og samfunn har NLA Høgskolen som formål å fremme danning, dyktiggjøre mennesker til tjeneste i hjem, arbeid og fritid, og bidra kritisk og konstruktivt til å møte lokale, nasjonale og globale utfordringer.[8]

Dette formålet har NLA Høgskolen frihet og handlingsrom til å realisere. Særpreg kan være en ressurs for høgskolen som institusjon og i konkurransen med andre høgre utdanningsinstitusjoner. I denne antologien

8 Vedtekter NLA Høgskolen AS, § 6.

er det flere artikler som viser hvordan høgskolens kristne basis har fått konsekvenser i praksis. Kåre Melhus konsentrerer oppmerksomheten om verdigrunnlagets gjennomslag i journalistutdanningen. Marit Mjøs og Anne Karin Unneland gjør rede for hvordan det kristne grunnlaget har preget prioriteringen av spesialpedagogikk som studietilbud og utformingen studiet har fått. Margunn Serigstad Dahle og Bjørn Hinderaker synliggjør livssynsteoriens relevans for det kristne verdigrunnlaget ved NLA Gimlekollen. Og Truls Liland konstaterer at økonomiutdanningen er inspirert av arven etter Hans Nielsen Hauge, og har et spesielt fokus på etikk, samfunnsansvar og entreprenørskap.

Friheten ved å stå utenfor det statlige institusjonsfellesskapet gir ikke bare rom for å velge et annet innhold i utdanningene, men også for å prøve ut andre måter å utforme utdanningene på. Et eksempel på dette som har fått bred oppmerksomhet, er at NLA Høgskolen var først ute med temaorganisering av hele barnehagelærerutdanningen (Helland & Jøssang 2018: 268). Denne formen for organisering er senere innført som standard ved alle de høgskolene som gir slik utdanning (Kunnskapsdepartementet 2012: § 3). Å stå i frontlinjen når det gjelder faglig utvikling på denne måten, vil både kunne være et konkurransefortrinn og et bidrag til utviklingen av hele sektoren.

Helland og Jøssang gir i sin fremstilling av NLA Høgskolens historie flere eksempler på områder der NLA Høgskolen har gjort en spesiell innsats. De viser at bredden har vært stor. Forskningsfelt med tilknytning til høgskolens livssynsbasis har vært prioritert innen en rekke av fagene, men også andre områder har stått sentralt (se f.eks. Helland & Jøssang 2018: 89–97, 237 og 267–268). Den foreliggende antologien dokumenterer så vel bredde som spissing. Noen av artiklene er allerede brukt som kilder i denne artikkelen, men bredden er større enn det disse representerer. Den følgende presentasjonen av artiklene er ordnet alfabetisk etter forfatternavn, og inkluderer også artikler som allerede er nevnt:

- Lars Dahle ser NLA Høgskolens verdigrunnlag og samfunnsoppdrag i lys av evangelikal tenkning.
- Margunn S. Dahle og Bjørn Hinderaker bruker livssynsteori som perspektiv, og fokuserer på kristne høgskoler i et livssynsåpent samfunn.

- Hilde K. Dahlstrøm og Solveig Omland har undersøkt hva norske avisledere sier om asyl og integrering.
- Ursula Småland Goth og Bjørghild Kjeldsvik ser på interkulturell kompetanse i en pedagogisk sammenheng, og vektlegger likeverd, fordommer og inkludering.
- Gunnar Innerdal, Ståle Johannes Kristiansen, Kim Larsen, May Bente Stuart Matre, Svein Rise, Peder K. Solberg og Knut-Willy Sæther gir et bidrag til kristen forståelse av mennesket.
- Oddvar Johan Jensen gjennomfører en analyse av evangelisk-luthersk tro som verdigrunnlag for undervisning og forsking.
- Truls Liland skriver om haugiansk samfunnsengasjement som modell for bedrifters samfunnsansvar i vår tid.
- Kåre Melhus reflekterer over NLA Høgskolens verdigrunnlag med journalistutdanningen som eksempel.
- Marit Mjøs og Anne Karin R. Unneland ser spesialpedagogikken i et NLA-perspektiv.
- Stein M. Wivestad drøfter NLA Høgskolens basis og formål ved etableringen og i jubileumsåret.
- Vigdis Øystese gir en presentasjon av salmenes plass og funksjon i skolen.

NLA Høgskolen bidrar til mangfold i høgre utdanning både på felter der vektleggingen har vært en konsekvens av høgskolens kristne basis, og på andre områder. Særpreget har i noen sammenhenger blitt oppfattet som for tydelig, i andre som utydelig eller annerledes enn forventet (se eksempler i artikkelen til Oddvar Johan Jensen i denne antologien). I konkurranseutsatte situasjoner har det vært behov for tilpasninger både av planer for undervisningstilbud og forskningsprosjekter for å bedre studentrekrutteringen og for å oppnå økonomisk støtte. Faren er tilpasning på bekostning av prioritering av høgskolens mest sentrale oppgaver, slik det er vist i Stein M. Wivestads artikkel.

Høgskolen startet sin undervisning med 59 studenter. Høsten 2019 er antall studenter ca. 2700. Første offentlige tilskudd kom i 1976, og første statstilskudd 1977 (Helland & Jøssang 2018: 100, 272 og 335). For 2019 var det ordinære statstilskudd 218 millioner kroner (Kunnskapsdepartementet

2018b). Noe av veksten er en direkte konsekvens av fusjonene, men alle høgskolens fire studiesteder har høyere studenttall nå enn de hadde som selvstendige institusjoner før sammenslåingen[9]. I konkurransen om studenter og penger har NLA Høgskolen lyktes på en måte som det neppe var noen som forstilte seg ved etableringen. Høyskolen har utnyttet sitt handlingsrom. Den har investert i forskning, oppbygging av kompetanse, utvikling av nye studietilbud og kontinuerlig videreutvikling av de studietilbudene som allerede er etablert.

I spenningsfeltet mellom frihet og tilpasning

Da den første loven for private høgskoler ble vedtatt i 1986, var det en forutsetning for statsstøtte at institusjonen hadde en religiøs, etisk eller faglig begrunnelse, hvis ikke høgskolen supplerte det offentlige utdanningstilbudet på felter der det var et udekket behov. Private høgskoler skulle, i likhet med private skoler, bidra til å sikre menneskerettigheter i et demokratisk samfunn (Kvam 2009: 184).

Grunnlaget for gjeldende lov, som er felles for statlige og private høgskoler og universiteter, er at de private høgskolene ikke bare skal være et supplement til de offentlige, «men likeverdige institusjoner som tilbyr høgre utdanning og forskning av høy kvalitet» (NOU 2003: 25: 23). De private høgskolene skal bidra til større bredde og mangfold innen høgre utdanning enn det de statlige institusjonene gjør alene. Dette gir handlingsrom, men også utfordringer. NLA Høgskolen lever i spenningsfeltet mellom det å beholde og videreutvikle sin egenart, og å skulle konkurrere med andre utdanningsinstitusjoner om studenter og personale, statsstøtte og prosjektmidler, innflytelse og status.

Staten har gjennom vedtak av regelverk, godkjenninger og finansiering hatt sterk innflytelse på utviklingen av NLA Høgskolen. Formelt sett har NLA Høgskolen en langt sikrere og mer forutsigbar situasjon etter 50 år enn den hadde ved oppstarten. Dette har sammenheng med lover, statlig finansiering og systemer for godkjenning og kvalitetssikring for

9 Ingrid Galdal, Studieadministrasjonen ved NLA Høgskolen: Notat av 23.01.2019 om studenttall basert på Database for statistikk om høgre utdanning.

universiteter og høgskoler. Samtidig legger dette regelverket sterke føringer for virksomheten, og har bidradd til at det har vært nødvendig å foreta tilpasninger. NLA Høgskolen har imidlertid fortsatt rett til og rom for å starte og utvikle studier og prioritere forskning på områder som er en konsekvens av høgskolens grunnlag som en kristen høgskole, og til å prege undervisning og studiemiljø ut fra høgskolens egen basis.

I 1982 ga Toralf Tveiten, som da var ansatt ved NLA Høgskolen, ut boken *Akademisk frihet. Om universiteter og frie høyskolers og deres forhold til staten*. Han bygger bl.a. på den kjente amerikanske pedagogiske filosofen John S. Brubacher, som hevder at akademisk frihet beskytter den enkelte institusjons egenart, bidrar til variasjon og mangfold innenfor høgre utdanning og gir studentene større valgfrihet. Tveiten minner om at frie institusjoner ikke er fremmedelementer i den akademiske tradisjonen. «De er bærere av tradisjonen». Universitetenes og høgskolenes historie kan føres tilbake til frie, selvstendige og selvstyrte institusjoner (Tveiten 1982: 88–89). Tveiten legger i sin fremstilling hovedvekten på de akademiske institusjonenes autonomi, mens Brubacher i *On the Philosophy of Higher Education* (1978) behandler og verdsetter både institusjonenes og den enkelte forskers akademiske frihet.

Utviklingen av NLA Høgskolen har foregått i spenningsfeltet mellom det å være en høgskole med frihet til særpreg, og behov for å tilpasse seg utviklingen innen den høgre utdanningssektoren. Forutsigbarheten og tryggheten er blitt større i løpet av de vel 50 årene høgskolen har eksistert, men den økonomiske avhengigheten av staten og konkurransen med andre høgskoler har også økt. Behovet for tilpasning er der fortsatt, men formelt er det fra statens side ikke begrunnet i menneskerettighetene, men i at høgskolen i konkurranse med andre høgskoler skal bidra til bredde, kvalitet og innovasjon innen sektoren. Dette gir muligheter for å blankpusse vårt grunnlag og være et alternativ som skiller seg positivt ut i et mangfold av høgre utdanningsinstitusjoner.

Litteratur

Lover, stortingsmeldinger, offentlige utredninger m.m.:

Innst. O. nr. 4 (2007–2008) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om endringer i lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler.

Innst. S. nr. 230 (1990–1991) Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteen om høgre utdanning. Fra Visjon til virke.

Kunnskapsdepartementet 2012. *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning.*

Kunnskapsdepartementet 2018a. *Orientering om forslag til statsbudsjettet 2019 for universitet og høgskolar.*

Kunnskapsdepartementet 2018b. *Statsbudsjett for 2019 kap. 260 post 70 – Tilskuddsbrev for private høyskoler.* Datert 19.12.2018.

Lov om eksamensrett for og statstilskudd til private høyskoler (privathøyskoleloven) av 11.07.1986.

Lov om frittståande skolar (friskolelova) av 04.07.2003.

Lov om lærarutdanning av 8. juni 1973.

Lov om tilskudd til private skoler av 6. mars 1970.

Lov om universiteter og høgskoler av 12.05.1995.

Lov om universiteter og høyskoler av 01.04.2005.

Lov om universiteter og høyskoler av 01.04.2005, sist endret 14.12.2017.

Meld. St. 18 (2014–2015) *Konsentrasjon for kvalitet. Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren.*

NOU 1988: 28 *Med viten og vilje* (Hernes-utvalget).

NOU 1993: 24. *Lov om universiteter og høgskoler* (Bernt-utvalget).

NOU 2000: 14 *Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge* (Mjøs-utvalget).

NOU 2003: 25 *Ny lov om universiteter og høyskoler* (Rysdal-utvalget).

NOU 2006: 19 *Akademisk frihet. Institusjonelle rettigheter og institusjonelle styringsbehov* (Underdal-utvalget).

NOU 2008: 3 *Sett under ett. Ny struktur i høyere utdanning* (Stjernø-utvalget).

NOU 2020: 3 *Ny lov om universiteter og høyskoler* (Aune-utvalget).

Meld. St. 18 (2014–2015) *Konsentrasjon for kvalitet. Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren.*

Ot.prp. nr. 69 (2001–2002) *Om lov om endringer i lov 11. juli 1986 nr. 53 om eksamensrett for og statstilskudd til private høyskoler.*

Ot.prp. nr. 67 (2006–2007) *Om lov om endring i lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler*.

Privatskoleutvalget 1967. *Innstilling om støtte til private skoler. Innstilling I.* Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.

Privatskoleutvalget 1967. *Innstilling om støtte til private skoler. Innstilling II.* Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.

St. meld. nr. 40 (1990–91) *Fra visjon til virke. Om høgre utdanning.*

Annen litteratur:

Brubacher, John S. 1978. *On the Philosophy of Higher Education.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Hagesæther, Gunhild 2018. «Opplæringsfrihet og kristne grunnskoler». Njål Skrunes, Gunhild Hagesæther og Bjarne Kvam (red.) *Kristne grunnskoler. Begrunnelse – innhold – handlingsrom*: 13–34. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Helland, Kristian og Lars Gaute Jøssang 2018. *Frå akademi til høgskule.* Bergen: Fagbokforlaget.

Kvam, Bjarne 2009. «Frå privathøgskulelov til felles lov for universitet og høgskular 1986–2005». *Årbok for norsk utdanningshistorie*: 183–195. Utgitt av «Stiftelsen SKOLEN – Årbok for norsk utdanningshistorie,

Tveiten, Toralf 1982. *Akademisk frihet. Om universiteter og frie høyskoler og deres forhold til staten*. Oslo: Lunde forlag.

Andre kilder:

Galdal, Ingrid 2019. *Notat av 23.01.2019 om studenttall ved NLA Høgskolen basert på Database for statistikk om høgre utdanning* (Studieadministrasjonen ved NLA Høgskole, upublisert).

Informasjon fra de private høgskolenes hjemmesider.

ARTIKKEL 2

Bør NLA Høgskolen være en danningsinstitusjon?

NLAs basis og formål ved starten i 1968 og i jubileumsåret 2018

Stein M. Wivestad
NLA Høgskolen

Sammendrag: Artikkelen sammenlikner NLA Høgskolens basis og formål ved oppstart av institusjonen i 1968 med gjeldende basis og formål i dag. Det kritiske spørsmålet er hvordan høgskolens formål nå blir fulgt opp i praksis. Artikkelen har utgangspunkt i arkivmateriale som ikke har vært publisert tidligere: forarbeidet til og hele formuleringen av basis og formål fra 1968, og forarbeidet til dagens formuleringer. Den historiske situasjonen var annerledes i 1968, men flere av de folkepedagogiske utfordringene som utløste det sterke engasjementet for å starte NLA, er minst like aktuelle i dag. I hele NLAs historie har det vært et overordnet mål å fremme menneskelig danning ut fra en kristen forståelse av livet. Ved å tilpasse seg til det markedsorienterte og statlig støttede utdanningssystemet har imidlertid det å gi utdanning blitt det faktiske overordnede målet, mens det å fremme danning har blitt et lite synlig og underordnet redskap. Gjeldende formål og gode argumenter taler for at NLA Høgskolen bør profileres, ikke som en utdanningsinstitusjon, men som en motkulturell danningsinstitusjon som vil fremme oppbyggende danning.

Nøkkelord: NLA Høgskolen, Andreas Seierstad, formål, folkepedagogisk ansvar, danningsinstitusjon, markedsorientering

NLA feiret i 2018 50-årsjubileum. Jubileumsboka begynner med starten på undervisningen ved «Norsk Lærerakademi for kristendomsstudium og pedagogikk (NLA)» og åpningsfesten i 1968, da et barnekor sang «Jeg folder mine hender små». Boka ender med å påpeke at NLA i dag er «tett kobla til det statlege utdanningssystemet» (Helland & Jøssang 2018: 9 og 273).

Sitering av denne artikkelen: Wivestad, S.M. (2020). Bør NLA Høgskolen være en danningsinstitusjon? I Hagesæther, G., Innerdal, G. & Kvam, B. (Red.), *NLA Høgskolen. Fagutvikling og sjølvforståing på kristen grunn* (s. 34–53). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.102

NLA var i 1968 en fri, kristen, akademisk institusjon startet av lavkirkelige misjonsorganisasjoner, som helt uten offentlig støtte ønsket å fremme en «folkepedagogikk», dvs. en pedagogikk som kunne tjene både det norske folk og andre folk. Hans Bovim, som sto sentralt ved etableringen av NLA, skrev i 1967 at «vi trenger en undervisnings- og forskningsinstitusjon som ut fra et kristent folke-pedagogisk ansvar kan komme lærerne i tale og som ved sin innflytelse i folket kan være med å forme skoleutviklingen i positiv retning» (Bovim 1967: 30). Den folkepedagogiske oppgaven skulle blant annet realiseres gjennom utdanning av lærere og ved at skolen skulle føre videre oppdragelsen som var startet i hjemmene. «Familien og hjemmet har ikke mottatt sitt oppdragermandat fra staten, det har mottatt sitt oppdrag fra Gud selv, ifølge Guds egen skaperordning» (26). Dette var på linje med tanker om danning av folket som var løftet fram både i den haugianske og grundtvigianske tradisjonen på 1800-tallet og av Erling Kristvik (Slagstad 2003a), kanskje Norges fremste fagpedagog i første halvdel av 1900-tallet. Kristvik ville at Norge skulle bli «ein fokedaningsheim» der alle gode makter samlet seg om «*opsedings-* og *folkedaningsarbeidet*» (Kristvik 1920: 221). NLAs oppgave ble fra starten av forstått som en folkepedagogisk oppgave med oppdragelse (oppseding) og danning som overordnede mål. Akademiet var tenkt som en danningsinstitusjon. Slik forstod også andre akademiske institusjoner seg selv på denne tiden (Slagstad 2003b). Utdanning til pedagogiske yrker var et middel – ikke målet.

I dag er ca. 80 prosent av inntektene til NLA offentlige tilskudd (Helland & Jøssang 2018: 335), og institusjonen er «underlagt eit utdanningsregime» med «eit omfattande styrings-, kontroll- og rapporteringssystem» (273). Ikke bare departementet, men også styret og ledelsen ved NLA, med sin «Prorektor for utdanning», oppfatter nå institusjonen som en «utdanningsinstitusjon», selv om ordet «utdanning» ikke er med i NLAs vedtekter (Vedtekter 2016).

NLA har opplagt et ansvar både for forskning, utdanning til ulike profesjoner, undervisning i fag og utadrettet formidling. I gjeldende formålsparagraf kan alt dette ses i sammenheng i den formuleringen som angir at NLA skal «fremme danning». Likevel blir ikke NLA profilert som en «danningsinstitusjon». Det gir grunn til undring. Det kan argumenteres for at sannhetssøkende forskning (det å gjøre erfaringer) er en form for danning, der en «erkjenner seg selv i det fremmede» (Gadamer 2010:

395 og 40), og at utdanning, med kunnskap, ferdigheter og kompetanse i fokus, bare er en del av vår danning som menneske (Wivestad 2015).

Denne artikkelen fremstiller arbeidet med basis og formål før 1968 og i årene 2012–14, etter at høyskolene i Staffeldtsgate og på Gimlekollen var «tatt opp i det som fra 1. januar 2013 heter NLA Høgskolen» (Verdidokument 2016: 1). Gjeldende formuleringer av basis og formål, §§ 5 og 6 i NLA Høgskolens vedtekter, ble vedtatt av institusjonens generalforsamling 21. mai 2014, GF 04/14 punkt 1. Jeg er opptatt av hvordan formålet bør praktiseres. Bør NLA, ut fra basis og formål, forstå seg selv, og også fremstille seg selv utad, som en *danningsinstitusjon* med et folkepedagogisk siktemål? Er det fare for at basis og formålsparagraf blir glemt i det daglige arbeidet, og at det som blir fokusert og feiret er vellykket markedsføring, antall studenter, studiepoengproduksjon, publiseringspoeng og kompetanseopprykk?

Basis og formål i 1968 og i 2018

For å kunne sammenlikne stilles her formuleringen fra 1968 opp ved siden av gjeldende basis og formål[1]. Tolkningen av formuleringene fra 1968 forutsetter kjennskap til datidens kulturelle og politiske forhold. De er godt beskrevet av Helland og Jøssang (2018: kap. 1). Vi hadde i 1968 fortsatt en «folkeskole». Det var en skole for hele folket, en skole som hadde verdi i seg selv. Den var ikke bare et grunnlag for videre skolegang, eller bare en del av det regjeringen i dag kaller «opplæringsløpet» (Regjeringen 2017: punkt 2.3 og 2.4). Folkeskolen var i 1968 en avsluttet enhet. «Grunnskolen» ble skapt året etter, i 1969. I 1968 hadde både «folkeskolen og den høgre skolen … kristne føremålsparagrafar» (Helland & Jøssang 2018: 37). Det hadde konsekvenser for skoledagens begynnelse og burde ideelt sett påvirke undervisningen i alle skolens fag. I dag bygger barnehage og skole på «grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon» (Opplæringslova 2008, § 1-1; Barnehageloven 2008, § 1), men verdiene er «forankret» i menneskerettighetene. «Oppdragelse» eller «oppseding», som tidligere stod sentralt i lovene for disse institusjonene, er fra 2008

1 Et dokument fra styret (Verdidokument 2016: 1–2) gjenga, ved en feil, formuleringen fra 2008 som gjeldende formål, og denne formuleringen ble dessverre sitert derfra i jubileumsboka (Helland og Jøssang 2018: 273–74).

byttet ut med «danning». Viktig kontekst i dag er også at NLA, for å bli godkjent som høgskole, må rette seg etter universitets- og høyskoleloven (2005). En av endringene i gjeldende basis henger sammen med at Den Evangelisk-Lutherske frikirke i 2013 ble med som én av de sju organisasjonene som står bak NLA Høgskolen (Helland & Jøssang 2018: 262).

Basis og formål i 1968	**Basis og formål i 2018**
Norsk lærerakademi for kristendomsstudium og pedagogikk bygger på den kristne tro, slik den er uttrykt i Den Hellige Skrift og Den norske kirkes evangelisk-lutherske bekjennelse, og vet seg derved å være i samsvar med den norske almenopplærings livssynsgrunnlag, slik dette grunnlag er fastlagt i grunnlovsbestemmelsen om at de innbyggere som bekjenner seg til den evangelisk-lutherske religion skal oppdra sine barn i denne, og i skole-lovgivningen som bestemmer at de almendannende skoler skal medvirke til barnas og de unges kristelige og moralske oppseding. Lærerakademiet er en institusjon på høyskoleplan med den dobbelte oppgave å drive forskning og undervisning. Akademiet har følgende undervisningsoppgaver: a) Å gi studerende med lærerutdannelse høve til videregående studium i kristendomsfag og pedagogikk med sikte på kristelig og pedagogisk gjennomtenkning og tilrettelegging av barneskolens og ungdomsskolens (folkeskolens) lærefag. b) Å gi studerende som habiliterer seg for stillinger i ungdomsskolen, den høyere almenskole, folkehøyskolen, lærerskolen etc. spesialutdanning i kristendomsfag og/ eller pedagogikk med sikte på akademisk eksamen, og derunder føre fram til en kristelig og pedagogisk gjennomtenkning og tilrettelegging av fagene i disse skoleslag. c) Å gi studerende som tar sikte på en tjeneste blant andre folk og kultursamfunn, kunnskap i og orientering om spørsmål av livssynsmessig og pedagogisk art. Alle interesserte har fri adgang til forelesningene (Vedtatt på det konstituerende møtet 12.12.1966)	NLA Høgskolen bygger på den kristne tro slik den er uttrykt i Bibelen og den evangelisk-lutherske bekjennelse[1]. Ut fra en kristen forståelse av natur, menneske, kultur og samfunn har NLA Høgskolen som formål å fremme danning, dyktiggjøre mennesker til tjeneste i hjem, arbeid og fritid, og bidra kritisk og konstruktivt til å møte lokale, nasjonale og globale utfordringer. Høgskolen har forskning, utviklingsarbeid, undervisning, veiledning og formidling som sine viktigste oppgaver, og vil: • legge til rette for et godt faglig, sosialt og kristent miljø for studenter og ansatte med respekt for den enkeltes livssyn • gi hjelp til livs- og kulturtolkning • vie grunnlagsspørsmål stor oppmerksomhet • studere sentrale prosesser og bærende institusjoner og strukturer i kultur og samfunn • støtte flerfaglige tilnærminger • bidra til danning av etisk bevissthet og fremme grunnleggende kristne holdninger og verdier: respekt for skaperverket og menneskeverdet, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet • forberede til tjeneste i hjem, barnehage og skole, kirke og misjon og i andre kultur- og samfunnsinstitusjoner. [1] Her forstått som de tre oldkirkelige trosbekjennelser, Confessio Augustana og Luthers lille katekisme. Disse bekjennelsesskriftene er felles for Den norske kirke og Den Evangeliske-Lutherske Frikirke. (Vedtatt på generalforsamlingen 21.5.2014)

Tekstene må leses i deres historiske kontekst, men viktigst er det å forsøke å se hvilke *muligheter* som formuleringene åpner for og lukker for. Noe er tydelig likt, og noe er forskjellig i «grunnreglene» fra 1968 og i de gjeldende «vedtektene» i jubileumsåret 2018. Basis for NLA, det som institusjonen «bygger på», har ikke blitt vesentlig forandret gjennom 50 år. «Den Hellige Skrift» kalles nå for «Bibelen» og forstås i sammenheng med «evangelisk-luthersk bekjennelse», slik denne er definert gjennom «de tre oldkirkelige trosbekjennelser, Confessio Augustana og Luthers lille katekisme.» Dette er ikke en stor endring. I praksis blir imidlertid konfesjonelle skillelinjer mindre markert i dag enn de ble i 1968, noe som bl.a. har sammenheng med fusjoner og ansettelser.

I 1968 kunne en ta utgangspunkt i at foreldre som tilhørte Den norske kirke var forpliktet til å oppdra barna i «den evangelisk-lutherske religion», og at andre kunne få fritak fra kristendomsundervisningen i skolen. I dag er bestemmelser om foreldrenes plikt til å oppdra ute av grunnloven. Nå er det felles utgangspunktet for alle i Norge at «verdigrunnlaget forblir vår kristne og humanistiske arv» (Grunnloven, 2014: § 2). I barnehage og skole blir dette fulgt opp gjennom å legge vekt på «respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet» (Barnehageloven 2008, § 1). Men fortsatt gjelder det at foreldrene har et grunnleggende og helhetlig ansvar for barnas oppdragelse og undervisning. NLA har nå som formål å «dyktiggjøre mennesker til tjeneste i hjem, arbeid og fritid». Mange av studentene våre er eller vil bli foreldre, og alle voksne har et ansvar for den kulturelle arv som føres videre til neste generasjon. Alle bør spørre seg selv om det en selv ønsker å føre videre, også er godt *for barna*. Formuleringen «hjem, arbeid og fritid» åpner for å ta hensyn til foreldrenes helhetlige ansvar for barnas danning som mennesker. Det var viktig i 1968, og det er enda viktigere nå. Også det som skjer i barnehage og i skole, skal skje «i forståing og samarbeid med heimen». Dessverre har overordnet del av læreplanen (Regjeringen 2017) i sin tolkning av skolens formålsparagraf løsrevet dette fra sammenhengen som det står i, og har svekket foreldre og foresattes ansvar for skolens formål som helhet (Wivestad 2018: 84). Skolene ble i 1968 forstått som «almenndannende». I dag følger NLA opp barnehagens og skolens formål om «å fremme danning». Det utfordrer

både personalet og studentene til å se sin egen danning som mennesker i sammenheng med den danningen som bør skje i «hjem, barnehage og skole, kirke og misjon og i andre kultur- og samfunnsinstitusjoner», jf. siste kulepunkt.

Andreas Seierstad: NLAs åndelige stamfar

Hans Bovim, rektor ved Kristelig Gymnasium i Oslo, stod i etterkrigstiden fram som «friskolegeneral» og var den sentrale koordinatoren ved etableringen av NLA (Helland & Jøssang 2018: 52). Når vi her ser etter idéene som formet institusjonen, er det imidlertid naturlig å fremheve kirkehistorikeren Andreas Seierstad. I jubileumsboka karakteriseres han som «sjefsideologen» og «den åndelege stamfaren til NLA» (37 og 272). Han satte idéen til arbeidet med å opprette et lærerakademi inn i et historisk perspektiv som starter med Hans Nielsen Hauge og hans lavkirkelige tilhengere. De så en nær sammenheng mellom vekkelse og oppdragelse. Lærer Thomas Olsen Amble, en nær venn og medarbeider av Hauge, startet i 1821 Christiania skolelærerforening. Én dag i uka satte de av tid til studier som hadde til hensikt å gjøre dem til bedre lærere. For Amble var det ikke viktigst å bli oppdatert på nye metoder, men å «arbeide på sin egen og andres dannelse» (Seierstad 1963), og å fremme hos de unge «forstandens opplysning, hjertets foredling og sedernes forbedring». Danningens utgangspunkt skulle være bildet av «hin kommende hyrdes ansikt», den seirende Kristus, som troende håper å møte ansikt til ansikt på dommens dag. Da kunne en også håpe å få møte igjen «mange glade» tidligere elever (Seierstad 1967: 3–4). Ambles syn på danning kan ses i sammenheng med tanker som ble utformet av Comenius på 1600-tallet: Det endelige målet for menneskelivet er evig lykke hos Gud. Målene for danningen er utledet av en forståelse av mennesket som skapt i Guds bilde. Det gjelder å kjenne seg selv og alt som er vesentlig i verden (forstandens opplysning), å rette seg mot Gud (hjertets foredling) og å kunne styre seg selv (sedernes forbedring). Mennesket bør bli «så lik dette [Guds] bilde som mulig … i sannhet være fornuftig og klokt, … standhaftig og ærlig, … fromt og hellig, og derved i sannhet lykkelig og salig – her og i evigheten» (Comenius, sitert fra Myhre, 1968: 91).

På begynnelsen av 1900-tallet ble tankene om en «lærerhøyskole» som kunne ivareta «lærerens videre utdannelse» (Seierstad 1967: 7), holdt varm av overlærer Ringdal og professor Hallesby. Etter andre verdenskrig ble Andreas Seierstad bedt av Hallesby om å ta et ansvar for å utforme planer for det som nå ble kalt «Oslo lærerakademi for kristendomsstudium og pedagogikk». Navnet «akademi» ble valgt for å unngå at det ble oppfattet som en konkurrent til lærerhøgskolen i Trondheim (8). Seierstad ønsket «fredlege kappsteg». Akademiet skulle være en «kristeleg fagskule … ein surdeig sett i den store deigen» (10).

Seierstad hadde derfor klare tanker om at lærerakademiet burde knytte sin virksomhet til oppgaver og utfordringer i det offentlige skoleverket. I et utkast til grunnregler fra 1962 lyder den første paragrafen slik:

> Virksomheten ved Oslo Lærerakademi motiveres ikke minst av formålsparagrafen i vår folkeskolelov som sier at folkeskolen «skal hjelpa til å gjeva elevane ei kristeleg og moralsk oppseding» og av den tilsvarende paragraf i lov om høyere almenskoler (jfr. Lov om folkeskolen av 10. april 1959 § 1 og lov om høyere almenskoler av 10. mai 1935 § 2).

På grunn av omlegging av planer for utbygging av Menighetsfakultetet og uenighet med Bjarne Hareide i Institutt for Kristen Oppseding, ble det ikke noe av akademiplanene verken rett etter krigen eller i de første 1960-årene (Helland & Jøssang 2018: 40–41 og 56–58). Fart i sakene ble det først da Arbeiderpartiet tapte stortingsvalget i 1965. «Det var som ei dør hadde opna seg» (63).

Arbeidet med grunnregler 1965–1966

Lærerakademikomitéen ble nedsatt i september 1965. Den bestod av Hans Bovim, Even Fougner, Kåre Fuglestrand, Anders Hoaas, Jon Kvalbein, Andreas Seierstad og Steinar Supphellen.[2] Bovim ble valgt til formann og

2 Fremstillingen nedenfor av det som skjedde i 1965–66 bygger på referater i Jon Kvalbeins arkiv, Ringperm A. Materialet er lagret i Arkivet på NLA Breistein.

Kvalbein til sekretær. Komiteen fikk på sitt møte 15. november framlagt et utkast til grunnregler laget av Seierstad. Her sies det slik i § 2:

> Skolens folk trenger for det første en betydelig *sakkunnskap,* … når det gjelder kristendommen som oppsedingsfaktor, fordi de almendannende skolene ifølge lovgivningen skal medvirke til en kristelig og sedelig oppdragelse av barna og de unge. For det andre trenger lærerne av samme grunn en teologisk og pedagogisk *orientering i livssynsspørsmål* ut fra bibelen og den evangelisk lutherske bekjennelse.

I utkastets § 1 heter det at akademiet «eies og drives av følgende 6 organisasjoner …». Ved drøfting på det 10. møtet, 6. desember 1965, hevdet Fougner at «ordet eierorganisasjoner ville gi et noe fortegnet bilde. Det burde stå frittstående og selvstendig institusjon.» En ble foreløpig enige om å kalle akademiet «en fri og selvstendig akademisk institusjon som driver forskning og undervisning innenfor fagområdene kristendomsfag og pedagogikk.» På det 11. møtet, 10. desember, ble denne formuleringen problematisert. Seierstad ville skille undervisningsmessig frihet fra administrativ bundethet. Han mente dessuten at uttrykket «kristendomsfag og pedagogikk» ble for avgrenset. Akademiet burde ha flere muligheter.

Et nytt forslag, med innspill fra Seierstad og Hoaas, redigert av Kvalbein, ble lagt frem på det 12. møtet, 17. desember, 1965:

> *Kapittel 1: Basis og formål.*
> §1. Norsk lærerakademi for kristendomsstudium og pedagogikk bygger på den norske almenopplærings idegrunnlag, som innebærer at kristendommen, slik den kommer til uttrykk i Den hellige skrift og i Den norske kirkes bekjennelsesskrifter, er et gjennomsyrende element i opplæringsvirksomheten.
>
> §2. Lærerakademiet er en institusjon på høyskoleplan med den dobbelte oppgave å drive forskning og undervisning.

Dette forslaget ble diskutert på det 14. møtet, 21. desember 1965. Innledningssetningen i § 2 ble ikke diskutert. Den ble stående uforandret fram til 24. oktober 1994. Da ble uttrykket «en institusjon på høyskoleplan»

erstattet med uttrykket «en institusjon på universitets- og høgskolenivå», og det ble markert at NLA omfatter både en «lærerhøgskole» og en «vitenskapelig høgskole».

Når det gjaldt formuleringen av § 1, mislikte Fuglestrand uttrykket «gjennomsyrende element» og Fougner ønsket referanse til Grunnlovens § 2. Fougner og Kvalbein ble bedt om å legge frem et nytt forslag. Dette ble diskutert på det 15. møtet, 7. januar 1966. På dette møtet ble komiteen supplert med Oddbjørn Evenshaug. Kvalbein måtte nå konsentrere seg om studiene, pedagogikk mellomfag, våren 1966. Han var imidlertid hele tiden informert, og ble i juni eller juli nestformann i komiteen, for å avlaste Bovim. Fra og med det 16. møtet, 15. januar, var Evenshaug sekretær for komiteen. Seierstad var på det 18. møtet, 20. januar, opptatt av å ha med noe i grunnreglene om «forskningens frihet», og han fikk støtte av Fougner og av Evenshaug, som på dette tidspunktet var vitenskapelig assistent ved Pedagogisk forskningsinstitutt. Ifølge referatet fra det 19. møtet, 24. januar, pkt. 2., endte det med at en valgte å sløyfe en formulering av dette, men en «ønsket å få spørsmålet [om] fri forskning utredet … med tanke på den debatt som ganske sikkert vil komme.»

Et forslag til grunnregler ble vedlagt komitéinnstillingen, som ble sendt ut 26.01.1966 til seks organisasjoner innen Den norske kirke. Formuleringene av §§ 1 og 2 er i sak identisk med det som ble vedtatt på det konstituerende møtet 12.12.1966, og som var gjeldende i 1968 (se ramme ovenfor). § 3 handler om institusjonens oppgave når det gjelder miljø, aktuelle spørsmål og «verdier som Den norske kirke og det frivillige kristelige arbeid innenfor denne står for». Både §§ 2 og 3 ble publisert i en artikkel om NLA i *Fast Grunn* (Bovim, 1967: 28–29), men formuleringen av § 1 som er gjengitt her (se ramme ovenfor), ble ikke tatt med, og denne formuleringen har heller ikke vært publisert i andre sammenhenger.

Komiteen angir i sin innstilling på s. 2 en rekke grunner for å opprette et «Norsk lærerakademi». De fleste argumentene viser de positive mulighetene: Det er nødvendig med «en kamp om de pedagogiske idéer og retningslinjer som skal prege skolen.» Det mangler en «selvstendig statsuavhengig lærer-institusjon som kunne være med å prege åndsinnholdet i norsk skole. Særlig på høgskoleplan, hvor de pedagogiske

idéer formes og utvikles, er dette savn følbart.» Kristendomsfaget er viktig, men en slik lærerinstitusjon «må også ta opp forholdet mellom kristendomsfaget og alle andre fag i skolen.» Institusjonen «må altså i særlig grad ta opp pedagogiske spørsmål og på kristen grunn arbeide med den pedagogiske vitenskap.» Det er ønskelig at studenter og lærere skal «dyktiggjøre seg for en byggende kristen innsats» på ungdomsskoletrinnet og i gymnaset. Ett argument er imidlertid formet som en advarsel mot et undervisningstilbud som allerede var etablert. Komiteen fryktet at undervisningen i kristendomskunnskap ved Universitetet i Oslo kunne «bli et mektig instrument for staten og for den moderne toleranseteologi». Jeg studerte selv kristendomskunnskap i 1966–1968 ved UiO. Selv om det kunne være grunn til å kritisere noen lærebøker og noen elementer i noen lærebøker (Risdal 1966), hadde jeg et godt inntrykk av undervisningen. Men at det var behov for et akademi som kunne motvirke «moderne toleranseteologi», det kan oppfattes som profetisk tale.

En orientering fra Lærerakademikomitéen, signert Hans Bovim, ble delt ut til mange interesserte i mai 1966. Her presenteres behovet for et lærerakademi slik: «En dialog og et samspill mellom teologi og pedagogikk innenfor samme institusjon vil være meget fruktbar for norsk skole. Akademiet vil da også kunne bidra med veiledning og bistand ved opplegg av pedagogisk forsøksvirksomhet innenfor den kristne skolevirksomhet». Som viktige emner nevnes «målsettingen og foreldreretten i skolen … forholdet mellom tro og vitenskap, skapelsesberetning og biologiske teorier, kirkehistorie og almen historie». Studentene «trenger et eget pedagogisk-kristelig miljø». Det er også «behov for en utdannelse på kristen grunn for rådgivere». Her lå en ansats til spesial-pedagogisk undervisning. Den kom i gang på NLA i 1988 (Helland & Jøssang 2018: 231). Siste moment i orienteringen fra mai 1966 slutter slik: «Vi trenger en undervisnings- og forskningsinstitusjon som ut fra et kristent folkepedagogisk ansvar kan komme lærerne i tale og som ved sin innflytelse i folket kan være med å forme skoleutviklingen i positiv retning.» Utfordringene her kan være et memento også i dag. Hvordan kan det legges til rette for «samspill mellom teologi og pedagogikk»? Hvordan bør NLA i dag utfordres til å ta «et kristent folkepedagogisk ansvar»?

Arbeidet med vedtekter 2011–2014

NLA Lærerhøgskolen på Breistein kom i gang i 1996 som en selvstendig høgskole som utad samarbeidet med NLA i Sandviken. Etter vel ti år begynte et arbeid for en fusjon mellom de to høgskolene, og fra 2010 var denne fusjonen et faktum. Samtidig viste det seg at mediehøgskolen på Gimlekollen i Kristiansand og Høgskolen i Staffeldtsgate i Oslo hadde interesse av å bli en del av en større høgskole. Fra 1. januar 2013 var den *nye* NLA Høgskolen etablert (Helland & Jøssang 2018: 200, 56 og 62). NLA var fra 2013 lokalisert på fire forskjellige steder og var blitt vesentlig mer mangfoldig enn før. Det var nødvendig å utarbeide nye grunnregler eller vedtekter, som det nå ble kalt.[3]

Arbeidet med nye vedtekter startet allerede under sonderingen av en mulig innlemmelse av Staffeldtsgate og Gimlekollen i NLA Høgskolen. Lars Dahle ved Gimlekollen la i mars 2011 fram et notat om høgskolenes verdigrunnlag og visjon, og ledet en gruppe som arbeidet med dette høsten 2011. I dokumentet *Når tre blir en* datert 9. mars 2012 ble det i kap. 10 formulert noen endringer og tilføyelser til det som var gjeldende vedtekter for NLA fra 2009. Mens man i forarbeidet til etableringen av NLA i 1965–66 var opptatt av å påvirke skoleutviklingen i Norge, var utgangspunktet nå i 2012 det som i kap. 2 kalles «De kristne høgskolene i dagens samfunn» og ønsket om å tilpasse seg til universitets- og høgskoleloven fra 2005. Til det som ble presentert som gjeldende vedtekter i 2012, foreslo jeg et alternativ 14.12.2012 på akademiets interne nettside, og begrunnet det bl.a. slik: «Dagens vitenskaps- og utdanningspolitiske dokumenter har en tendens til å bli ensidig samfunnssentrert. Vi bør videreføre og levendegjøre den humaniora-tradisjonen som har preget Lærerakademiet siden starten, og være opptatt av *både* kulturen og samfunnet.» Vi bør ikke åpne for «ukritisk tilpasning til den faktiske samfunnsutviklingen», og vi bør ikke avgrense oppgavene slik at «virksomheter som *ikke* er faglige og *ikke* er knyttet til yrke, for eksempel i hjem og lagsarbeid» faller

3 Fremstillingen her av det som foregikk i 2011–14 bygger på egne notater og et forsøk på å trenge inn i en jungel av sakspapirer som er lagret digitalt på NLA Høgskolens server i Katalogen K: mappen "Vedtaksføre organ". Papirer som bare kan åpnes med passord, har jeg ikke lest. Det refereres til datoer for ulike dokumenter, slik at de som har tilgang til serveren lettere kan finne dem, og eventuelle andre kan be om å få dem tilsendt.

utenfor. Slike virksomheter «blir lavt prioritert av andre» universitets- og høgskoler.

På grunnlag av samtalene mellom rektorene og styrelederne i 2011, dokumentet *Når tre blir en* som ble lagt frem for generalforsamlingen 18. april 2012, og den ekstraordinære generalforsamlingen 21. november 2012 ble det laget en plan for et videre arbeid med å forankre basis og formål i hele personalet. 29. mai 2013 nedsatte Strategisk Råd en komité som skulle legge fram «et samlet utkast til basis og målformuleringer». Komiteen, ledet av Liv Iren Hognestad (Gimlekollen), bestod for øvrig av Lars Gaute Jøssang (Breistein), Per Reinert Eriksen (Staffeldtsgate), Stein M. Wivestad (Sandviken) og Sissel Mæland (administrasjonen). Det var meningen at Studentparlamentet skulle oppnevne en representant, men det skjedde ikke. Høsten 2013 hadde denne «vedtektskomitéen» ett møte i Kristiansand, ett møte på nettet og deretter diskusjoner via e-post.

Vedtektskomitéen prøvde å lage formuleringer som alle kunne identifisere seg med, uten at de ulike fagene ved institusjonene ble nevnt eksplisitt. Vi ønsket å uttrykke formålet kort og generelt, men samtidig slik at det kunne gi retning for NLA Høgskolen som én ny institusjon. Formålet burde uttrykke hva vi ønsket med NLA *på lang sikt* slik at det ikke skulle bli nødvendig å forandre formuleringene annethvert år. Vi ønsket at formuleringene både kunne forstås i det offentlige rom, *og* at de skulle gi retning for og korrigering av det vi gjør internt.

Vedtektskomitéen la fram sitt første utkast 20. september 2013. Oktober måned ble satt av til høringer der alle i personalet kunne delta, og komitéens reviderte utkast kom 13. november. Det ble behandlet i Strategisk Råd 29. november, sendt ut på høring til eierorganisasjonene, diskutert direkte med generalsekretærene for organisasjonene, behandlet i NLAs styre 23. april 2014, ST sak 31/14, fremlagt for generalforsamlingen i 2014 som GF sak 4/14 og vedtatt slik som styret hadde foreslått. Dette ble gjeldende formuleringer i 2018 (se rammen ovenfor), og de er fortsatt gjeldende.

Basis og formål i praksis

En akkreditert høgskole med et ikke-*kommersielt* formål

NLA ble akkreditert som høgskole i desember 2006 (Helland & Jøssang 2018: 246–247). Som nevnt ovenfor var de som startet akademiet opptatt av akademisk frihet, og dette har vært og er fortsatt et sentralt tema. To av lærerne, Toralf Tveiten og Gunhild Hagesæther, har gitt viktige innspill til diskusjonen (Tveiten 1982; Helland & Jøssang 2018: 244–245). NLA har hele tiden definert sin virksomhet som «forskning og undervisning». Når forskning og undervisning i 2018 er supplert med «utviklingsarbeid» og «veiledning og formidling» (se ramme ovenfor på s. 37: Basis og formål i 2018), kan det oppfattes som presiseringer innenfor rammen av begrepene forskning og undervisning. Universitets- og høyskoleloven (2005) bruker flere steder begrepet utdanning i stedet for undervisning, men begrepet undervisning har også god dekning i loven. Stillinger defineres i § 6-3 som «undervisnings- og forskningsstillinger», og «undervisning» er et sentralt begrep i en rekke paragrafer, bl.a. §§ 1-5 og 3-8. § 3 i NLAs vedtekter sier tydelig at formålet med institusjonen ikke er kommersielt. Det er en viktig avgrensning, siden grensene mellom akademia og næringsliv i dag er blitt mer flytende.

Danning og utdanning

NLA har fra starten av vært opptatt av utdanning av lærere til en rekke skoleslag, se formålet fra 1968 i rammen ovenfor, pkt. a og b. Under høringen i oktober 2013 var det flere som etterlyste ordet «utdanning» i den nye formålsparagrafen, siden NLA faktisk utdanner studenter til mange ulike oppgaver i arbeidslivet. Å fremme *danning* omfatter imidlertid både utdanning for yrke *og* dyktiggjøring for tjeneste i «hjem … og fritid». Hvis det fokuseres på begrepet utdanning, slik det er vanlig å gjøre i dagens økonomisentrerte kultur, vil det være lett å se bort fra at vi også har ansvar for forskning, utviklingsarbeid og undervisning som kan være til hjelp i *ulønnede* tjenester i hjem og fritid. Det er blitt vanlig i vestlig kultur å oppfatte *lønnsarbeid* som det viktigste utgangspunktet for hvordan den enkelte ser på seg selv (Gary 2017). Dette preger synet

på studier i dag, også ved NLA. Studier omtales i markedsspråket som «produksjon», og målet er at studentene skal gjøre «karriere». I 2015 ble pedagogikkseksjonen pålagt av LOKUT (NOKUTs lokale mellomledd ved NLA) å omarbeide studieplanene slik at de passet inn i et oppgitt skjema. Seksjonen måtte kjempe for å forandre overskriften «Relevans for arbeidslivet» til bare «Relevans». Formålsparagrafen blir ignorert dersom en ser bort fra at vår forskning og undervisning skal ha relevans *også* for hjem og fritid. NLAs tidligere rektor, Bjarne Kvam, har i arbeidet med basis og formål for NLA Høgskolen tydelig argumentert for at danning bør være det overordnede begrepet for virksomheten ved institusjonen. Utdanning er et redskap. Den utdanningen som vi gir, bør forstås som en *dannende* utdanning.

Det har vært hevdet at begrepet danning er vanskelig å kommunisere utad. Det er en påstand som det er gode grunner til å avvise. I dagligspråket sies det at «dannelse[4] er det som er igjen når vi har glemt det vi har lært». Ordtaket uttrykker at det som varer og er viktigst, er de dannende erfaringene eller holdningene som en tilegner seg *samtidig med* at en lærer bestemte kunnskaper og ferdigheter. Det å fremme danning er et sentralt formål i formålsparagrafene både for barnehagene og skolene, og «Overordnet del av lærerplanen» sier tydelig at «skolen har både et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag» (Regjeringen 2017: 10). Utlysningsteksten for to nye pedagogikkstillinger ved NLA med søknadsfrist 2. desember 2018 inneholdt denne formuleringen: «For fast ansettelse kreves utdanningsfaglig kompetanse.» Begrepet «utdanningsfaglig» i stedet for «pedagogisk» kompetanse (som det burde hete) kan virke som en nedprioritering av høgskolens danningsoppdrag. Noen vil hevde at danningen er en del av utdanningen. Men da gjør man danning til et redskap for utdanningen og mister dermed forståelsen av moralsk danning som en verdi i seg selv (Kristjánsson 2015: 5–7).

«Danning» er ikke lenger et ukjent ord i offentligheten, og det er god grunn til å markere både innad og utad at NLA har som formål å «fremme danning». Men vi må presisere at danningen omfatter mer enn utdanningen, og vi må konkretisere *hva slags* danning som vi mener er

4 “Dannelse” brukes her om *resultatet* av danningsprosessen.

grunnleggende (Wivestad 2015). Det kan vi gjøre ved å være tydelige på hvilke holdninger vi ønsker å føre videre gjennom forskning, utviklingsarbeid, undervisning og formidling.

NLAs grunnleggende verdier

I løpet av arbeidet med basis og formål i 2013–14 ble det lagt til noen ord som supplerte det som Vedtektskomitéen (se ovenfor) hadde foreslått 13.11., pluss én endring som var vesentlig. Komiteen foreslo at NLA skulle fremme de grunnleggende holdningene «respekt for naturen og menneskeverdet, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet». Den formuleringen knytter direkte an til det som Stortinget i barnehagelov og opplæringslov har definert som vårt folks «kristne og humanistiske verdier», og er det nærmeste en i dag kan komme til det som i formålsparagrafen fra 1968 kalles «å være i samsvar med den norske almenopplærings livssynsgrunnlag». Styret og generalforsamlingen ønsket imidlertid å markere at NLA eksplisitt skal fremme «kristne» holdninger og verdier. Ordet «naturen» ble derfor forandret til «skaperverket». I dette ligger det at naturen *ikke* forstås som *vår* eiendom, men som en *gave* vi forvalter. Det er en god tanke. Samtidig markerer likheten med de offentlige formålsparagrafene at NLA fortsatt vil ta et «kristent folkepedagogisk ansvar» for fremtidig allmenn danning i Norge og i andre land.

I sin hilsen på jubileumsfesten 15. september 2018 sa rektor Erik Waaler at våre grunnverdier er «nestekjærlighet, tillit, tilgivelse og rettferdighet». Rettferdighet står sentralt både i humanistisk og kristen tradisjon. Det må være en glipp at dette begrepet mangler i skolelovgivningen, og det er ønskelig at det tas med i vårt formål neste gang vedtektene skal revideres. Den mest spesifikt «kristne» holdningen av de nevnte er «nestekjærlighet» – ikke tolket som «den gylne regel» – men som «ubetinget kjærlighet», en kjærlighet som også omfatter fiender. Skulle en ta med *andre* sentrale holdninger som NLA bør fremme, ville det være naturlig å nevne ydmykhet, tro, håp og forsoning.

Kritiske og konstruktive bidrag i kultur og samfunn

NLA er under sterkt press fra samfunnet. Politikere i Norge samler seg i dag bak «en fane» med påskriften Kunnskapssamfunnet. Faren er imidlertid, i markedstenkningens språk, at de får Konsumsamfunnet og Konkurransesamfunnet med «på kjøpet». Og det er gjerne dette som bestemmer retningen: Vi produserer, konsumerer og forurenser på tomgang – ofte uten måte og legitime mål. Hovedsaken for nasjonen synes å være det å hevde seg i konkurransen om økonomiske goder. Det gjenspeiles i ønsket om at virksomheten ved norske universiteter og høgskoler skal være «på høyt internasjonalt nivå» (Universitets- og høyskoleloven 2005: § 1-1). Det er målbare sammenligninger som settes i fokus. Frykten for å tape i konkurransen er dominerende, også ved NLA. Da vi fikk en omlegging av offentlig lærerutdanning i 2010, ble for første gang i historien religionsfaget (som da het RLE) valgfritt for lærerstudentene. Ledelsen ved NLA våget imidlertid ikke å kreve at emnet skulle være obligatorisk for NLA-studentene.

NLA Høgskolen burde være «i verden men ikke *av* verden» – burde være en motkultur mot «relativisme, individualisme, og praktisk materialisme»[5]. Den kritiske utfordringen er «to exist in the world without considering oneself as the center, origin, or ground of the world» (Biesta 2017: 8). Konstruktivt kan NLA stå fram som en *danningsinstitusjon* som fremmer det som er godt for ens neste og for livet som helhet – det som bygger opp.

Fra starten av har NLA vært en fri og selvstendig akademisk institusjon, fri til å forske og undervise på grunnlag av basis og formål, uten å bli diktert verken av staten eller av organisasjonene, selv om organisasjonene og deres representanter har det øverste administrative ansvar. De senere års sterke markering av organisasjonene som «eiere» av NLA gir uheldige assosiasjoner til den markeds- og konkurranseorienteringen som dominerer dagens utdanningsinstitusjoner. Det ville være mer saklig å oppfatte de lavkirkelige organisasjonene og personalet ved NLA som *forvaltere* av de økonomiske midlene som vi får – fra staten, fra innsamlinger i kirker og bedehus, som gaver og som studieavgifter.

5 Margunn Serigstad Dale, foredrag 15.09.2018 ved NLAs 50års jubileum: "Vår kristne egenart".

NLA bør være rotfestet i en genuin *kristen*-humanistisk tankegang, og bør være preget av en praksis som ser etter spor av Guds bilde i hvert enkelt menneske, også i «the miserable person», slike som vi helst *ikke* vil ha med å gjøre (Quinn 1998: 364–365). Ved NLA bør lærere og studenter utfordres av noe som er viktigere enn kompetansenivå, studiepoeng og karriere. Forskning og studium bør gi konkrete utfordringer til å danne seg selv og tjene andre med Jesus som forbilde, samtidig som en må være åpen for at andre kan tenke annerledes enn en selv. Det innebærer at en må være villige til å sette på prøve sin egen forståelse av grunnleggende spørsmål. Bare slik kan lærere og studenter gi sitt *lille* bidrag til danning av *alle* mennesker, og sammen forvalte det livet vi ufortjent har fått i gave, med en universell korrigering og forbedring av samfunnet og kulturen som siktemål (Comenius 1986).[6]

Ikke «mestre for å vinne» men «motta for å tjene»

Hvordan bør basis og formål anvendes i praksis? Formuleringene bør tolkes både *nedenfra* og opp og *ovenfra* og ned. Tolkning *nedenfra* betyr at alt det konkrete som faktisk gjøres og planlegges, må kunne ses i sammenheng med og begrunnes gjennom utsagn i formålet. Tolkning *ovenfra* innebærer at de abstrakte utsagnene i formålet anvendes til å utlede idéer til planer og daglig praksis. Skal det skje, må paragrafene læres «by heart». Det er ikke ønskelig med slagordpregede erstatninger (visjoner) som er mer preget av ønsket om erobring av markedsandeler enn av det som er ønskverdig i institusjonens arbeid.

Det er en reell fare for at NLA kan bli en markedsorientert utdanningsinstitusjon. I en presset budsjettsituasjon ble det for noen år siden på et personalmøte sagt at «nå gjelder det å få skuta til å gå rundt!» Sammenblandingen av to talemåter vakte allmenn munterhet, men formuleringen er tankevekkende. «Hjulene må gå rundt» og «skuta» må holde riktig kurs mot et godt mål, men midlertidig kan det være nødvendig å vike til

6 Sentrum i Comenius' sjubindsverk *De rerum humanarum emendatione* (om de menneskelige tings korrigering og forbedring) er *Pampaedia* eller *pan-paideia* = universell danning. Han arbeidet med dette til han døde i 1692, men manus ble borte i et bibliotek i Halle og først funnet igjen i 1935–40 (Blekastad 1969: 681).

side for å unngå kollisjoner. 8. november 2018 kolliderte fregatten Helge Ingstad med en stor tankbåt i Hjeltefjorden, fikk en flenge i siden og gikk rundt. NLA bør verken være fastlåst på en kurs som «kolliderer» med kommersielle interesser eller være ensidig opptatt av å «få hjulene til å gå rundt». Hvis en bare er opptatt av å holde maskineriet i gang, kan kursen bli tilfeldig. «Skuta» kan komme til å «gå rundt» i betydningen «gå i sirkel», uten fokus på formålet.

Slik behøver det ikke å gå. NLA kan bli og bør være en danningsinstitusjon der danningen og yrkesutdanningen blir forstått som gave, en gave som bidrar til å fremme en *oppbyggende* danning i kjærlighet, en danning som ikke gjør noen hovmodige (Wivestad 2015: 171–172) og andre misunnelige. I en slik danningsinstitusjon er utfordringen å arbeide – ikke for å vinne ære, ressurser og makt på samfunnets ulike arenaer – men for utføre oppdraget som er gitt av en høyere instans enn det samfunnet, den kulturen og den naturen som vi er en del av. Personalet har fått gode gaver som gjør det i stand til å forske, skape kunst, utvikle metoder og hjelpemidler, formidle, undervise og veilede. Personalet kan hjelpe studenter og andre til selv å føre slike gaver videre – gode ferdigheter, kunnskaper og holdninger – i tjeneste både for folk i Norge, for andre folk og for verden som helhet.

> Slutten på alle ting er nær. Vær derfor sindige og edru, så dere kan be. Framfor alt skal dere elske hverandre inderlig … Tjen hverandre, hver og en med den nådegave han har fått, som gode forvaltere av Guds mangfoldige nåde. (Bibelen 2011: 1. Peters brev 4,7–10)

NLA bør frimodig holde fram for alle det målet som haugianeren Thomas Olsen Amble uttrykte i 1821, et mål som inspirerte NLAs åndelige stamfar, Andreas Seierstad, og Lærerakademikomitéen, som la grunnlaget for NLA: Det endelige målet er å se Jesus Kristus ansikt til ansikt.

Litteratur

Barnehageloven 2008. «Kapittel 1. Barnehagens formål og innhold». Hentet fra http://www.lovdata.no/all/hl-20050617-064.html#1

Bibelen 2011. Bibelselskapet / Verbum forlag. Hentet fra http://www.bibel.no/Nettbibelen

Biesta, Gert J. J. 2017. *The rediscovery of teaching*. New York: Routledge.

Blekastad, Milada 1969. *Comenius: Versuch eines Umrisses von Leben, Werk und Schicksal des Jan Amos Komenský*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bovim, Hans 1967. «Norsk lærerakademi for kristendomsstudium og pedagogikk». *Fast Grunn [Særtrykk av artikler om Norsk Lærerakademi]*: 26–30.

Comenius, Jan Amos 1986. *Comenius's Pampaedia or universal education*. Dover: Buckland Publications.

Gadamer, Hans-Georg 2010. *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.

Gary, Kevin 2017. «Neoliberal Education for Work versus Liberal Education for Leisure». *Studies in Philosophy and Education* 36/1: 83–94.

Grunnloven 2014. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

Helland, Kristian og Lars Gaute Jøssang 2018. *Frå akademi til høgskule: NLA 1968–2018*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kristjánsson, Kristján 2015. *Aristotelian character education*. New York: Routledge.

Kristvik, Erling 1920. *Folkelagnad: Tankar om samfund og kultur*. Kristiania: Norli. Hentet fra http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2006120401011

Myhre, R. (1968). *Store pedagoger i egne skrifter,* bd. II. Oslo: Fabritius.

Opplæringslova 2008. «Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m.». Hentet fra http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-1

Quinn, Philip L. 1998. «Kierkegaard's Christian ethics». Alastair Hannay og Gordon D. Marino (red.), *The Cambridge companion to Kierkegaard*: 349–375. Cambridge: Cambridge University Press.

Regjeringen 2017. «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen». Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf

Risdal, Dag 1966. Kristendomskunnskap mellomfag: En orientering og vurdering. *Fast Grunn* 4:208–212.

Seierstad, Andreas 1963. «Historikk I 1821–1961 [og] Historikk II 1961–1963». Notat til internt bruk i komiteen som forberedte lærerakademiet.

Seierstad, Andreas 1967. «Lærerakademi og kristenarv». *Fast Grunn [Særtrykk av artikler om Norsk Lærerakademi]*: 3–11.

Slagstad, Rune 2003a. «Folkedannelsens forvandlinger». Rune Slagstad, Ove Korsgaard og Lars Løvlie (red.), *Dannelsens forvandlinger*: 72–88. Oslo: Pax, 2003.

Slagstad, Rune 2003b. «Universitetet som dannelsesinstitusjon». Rune Slagstad, Ove Korsgaard og Lars Løvlie (red.), *Dannelsens forvandlinger*: 246–255. Oslo: Pax, 2003.

Tveiten, Toralf 1982. *Akademisk frihet: Om frie universiteter og frie høyskoler og deres forhold til staten*. Oslo: Lunde. Hentet fra http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2014040408225

Universitets- og høyskoleloven 2005. «Lov om universiteter og høyskoler». Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15

Vedtekter 2016. «Vedtekter for NLA Høgskolen AS. (Vedtatt i generalforsamling 9. desember 2009 med endringer 21.11.2012, 21.05.2014 og 25.05.2016)». Hentet fra https://www.nla.no/globalassets/pdf-dokumenter/om-nla/vedtekter-og-planer/vedtekter-nla-hogskolen-as---2016.pdf

Verdidokument 2016. «Til forståelse av NLA Høgskolens verdigrunnlag. Vedtatt av representantskapet for Norsk Lærerakademi 09.04.2008. Forsiktig revidert av styret for NLA Høgskolen som tilpasning til fusjonert høgskole 24.10.2016». Hentet fra https://www.nla.no/globalassets/pdf-dokumenter/om-nla/vedtekter-og-planer/verdidokumentet.pdf

Wivestad, Stein M. 2015. «Utdanningsbegrepet – i dag, i går og i morgen». Herner Sæverot, Paul Otto Brunstad and Solveig Magnus Reindal (red.), *Eksistens og pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave*: 156-174. Oslo: Universitetsforlaget.

Wivestad, Stein M. 2018. «Overordnet del av læreplanen – lest i lys av formålsparagrafen». *Bedre Skole* 30/1: 83–87.

ARTIKKEL 3

Evangelisk-luthersk tro som verdigrunnlag for undervisning og forskning

Til spørsmålet om NLA Høgskolens lutherske identitet

Oddvar Johan Jensen
NLA Høgskolen

Sammendrag: NLA Høgskolen ble stiftet 12. desember 1966 under navnet Norsk Lærerakademi. Den gang var verdigrunnlaget konfesjonelt evangelisk-luthersk med en viss grad av romslighet. I spørsmålet om Bibelens autoritet var det ikke krav om et spesielt bibelsyn. Det var plass for både Carl Fr. Wisløff og Ivar P. Seierstad, som stod rimelig langt fra hverandre i bibelsynsspørsmålet. Med dette som utgangspunkt har NLA gjennomgått betydelige endringer gjennom sine 50 år lange historie. Det konfesjonelle er tonet så sterkt ned at det er nærliggende å karakterisere institusjonen som postkonfesjonell. I bibelsynsspørsmålet har det fra eierhold stadig blitt stilt krav om et strengere og mer fundamentalistisk orientert bibelsyn. Det foreligger slik sett en betydelig spenning mellom den teologiske profil som det lavkirkelige eierskap har stått for, og tradisjonell norsk akademisk teologi representert ved majoriteten av ansatte innen teologifeltet.

Nøkkelord: NLA Høgskolen, bibelsyn, luthersk, Carl Fr. Wisløff

NLA Høgskolen ble til under navnet *Norsk Lærerakademi*. Stiftelsesmøtet fant sted på Indremisjonsselskapets bibelskole i Oslo 12. desember 1966. Akademiets første representantskapsmøte ble holdt 6. mars 1967 på Fjellhaug Skoler. I møtet deltok 18 representanter fra seks eierorganisasjoner,

Sitering av denne artikkelen: Jensen, O.J. (2020). Evangelisk-luthersk tro som verdigrunnlag for undervisning og forskning. I Hagesæther, G., Innerdal, G. & Kvam, B. (Red.), *NLA Høgskolen. Fagutvikling og sjølvforståing på kristen grunn* (s. 54–72). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.102

alle selvstendige organisasjoner innen Den norske kirke.[1] Høsten 1968 startet undervisningen opp.

Utover det vi kan kalle kjente spenninger innen Den norske kirke, var det ikke noe i grunnlaget for etableringen av NLA som pekte ut over denne konfesjonelle tilhørighet som teologisk ramme for det nystartede akademiet. Dette var og skulle være et arbeid på evangelisk-luthersk grunn.

Det er viktig å holde frem dette evangelisk-lutherske grunnlaget, uavhengig av spenningen mellom en lekmannslinje og en mer tradisjonell kirkelig linje. Det evangelisk-lutherske var en fellesnevner selv om man i lekmannskretser ikke alltid var like opptatt av det konfesjonelle som presteskapet innen Den norske kirke. Det er dessuten et poeng at det var NLA som institusjon som fra starten av hadde en evangelisk-luthersk identitet på selvstendig grunnlag. Akademiet var en egen institusjon med egne grunnregler.

Fra det som utgjorde det konfesjonelle utgangspunktet på 1960-tallet, og frem til i dag har det imidlertid skjedd en rekke forandringer på flere sentrale områder med betydning for NLAs virksomhet. Det gjelder både kristendomsundervisningen i skolen, Den norske kirkes egen konfesjonelle profil, forholdet til NLAs eiere, og det gjelder i høy grad også NLA selv som akademisk institusjon.

NLA på vei mot å bli en postkonfesjonell institusjon?

Allerede i og med Lov om grunnskolen av 1969 ble den offentlige skolens kristendomsundervisning løst fra kirkens dåpsundervisning. Det konfesjonelle båndet mellom kirkens dåpsundervisning og skolens kristendomsundervisning var med denne endringen formeldt sett avskaffet. I første omgang syntes imidlertid ikke endringene å være så store. Foreldreretten skulle fremdeles sikre kristendomsundervisningen

1 Se oversikt i *Norsk Lærerakademi. En presentasjon.* (udatert 1969?). Den sjuende eierorganisasjon, Det Norske Misjonsselskap, vedtok å bli eier på selskapets generalforsamling 1969. Sjursen 1982: 41f; Helland & Jøssang 2018: 45–79.

som foreldrenes dåpsundervisning. Men i det lange løp gikk det ikke slik. Kristendomsfaget skiller seg i dag på vesentlige områder fra den gamle dåpsundervisningen. KRLE-faget, med eller uten K-en, er konfesjonelt sett blitt et orienteringsfag som skal dekke så vel kristendommen som andre religioner. Kristendomsdelen inntar fremdeles en dominerende plass. Dette er begrunnet i kristendommens historiske og kulturelle betydning i Norge. Parallelt med avkonfesjonaliseringen i skolen har Den norske kirke de siste 15 årene langsomt bygget opp sin egen dåpsundervisning.[2]

Også på kirkelig hold har det vært store endringer med betydning for Den norske kirkes konfesjonelle profil. På 1990-tallet inngikk kirken en rekke økumeniske avtaler som konfesjonelt sett endret kirkens forhold til flere andre kirkesamfunn. Det gjaldt forholdet til Den anglikanske kirke (Porvoo-avtalen 1996), Metodistkirken i Norge (1997) og de reformerte kirkene (Leuenberg-konkordien 2000). Også fronten mot Den romersk katolske kirke ble myket opp gjennom *Felleserklæringen om rettferdiggjørelseslæren* (1998).

Like viktig som endringene av kirkens økumeniske profil har etableringen av kirkens nye rådsorganer vært. Det gjelder fremfor alt opprettelsen av Kirkerådet i 1968 og Kirkemøtet i 1984. Betydningen av dette er vesentlig forsterket gjennom prosessen mot et skille mellom kirke og stat som fremdeles ikke er helt avsluttet. Den norske kirke som konfesjonell referanse for NLA er derfor ikke lenger helt den samme som den var for 50 år siden. Fra en side sett er forholdet til kirken blitt viktigere gjennom trosopplæringsreformen og skillet mellom kirke og stat. NLA kan ikke lenger ensidig forholde seg til skolen som en tredjepart i trosopplæringsspørsmål. I slike trosopplæringsspørsmål må NLA forholde seg direkte til Den norske kirke. Dette forholdet er blitt ytterligere komplisert ved at flere av NLAs eiere har etablert egne kirkesamfunn med front mot Den norske kirke. Det gjelder *IMF trossamfunn* (2009), *NLM trossamfunn* (2015) og til sist også en gruppering innen Normisjonen, *Normisjon Agder trossamfunn* (2017).

Spenningen mellom Den norske kirke og de nye kirkesamfunnene har dernest en parallell i forholdet mellom den offentlige skolen og de kristne

2 Reformen ble vedtatt av Stortinget i 2003. Plan for trosopplæring ble vedtatt av Kirkemøtet i 2009.

friskolene. Ved oppstarten var det kristendomsundervisningen i den offentlige skolen NLA arbeidet for å sikre. Nå gjør hensynet til de kristne friskolene seg stadig sterkere gjeldende som en oppgave for seg.

I tillegg til det konfesjonelle mangfold som har vokst frem i skole og kirke, har også NLA selv endret sin egen konfesjonelle profil gjennom ansettelse av så vel administrativt som vitenskapelig personale. En rekke stillinger er besatt uten krav om medlemskap i et evangelisk-luthersk kirkesamfunn. Dette gjelder eksempelvis så vel «katolikker» som «pinsevenner». Avstanden mellom ytterpunktene på NLA er i dag blitt så store at dette kan tolkes som en bevegelse fra en konfesjonell mot en postkonfesjonell tolkning av NLAs teologiske profil.

NLA i et jubileumsperspektiv

Målet for dette arbeidet er å drøfte hvilke aktuelle verdimessige implikasjoner disse endringene allerede har fått, og hvilken betydning de over tid vil kunne få for en institusjon som NLA. Det er umiddelbart klart at det alt har skjedd så dyptgripende endringer både i skole, kirke og for NLA selv, at dette fortjener å bli nærmere belyst og drøftet. Hvordan er NLAs verdigrunnlag å forstå i dag, 50 år etter oppstarten? I en kort artikkel som dette er ambisjonene begrenset. Målet er å bidra til å løfte frem viktige problemstillinger som NLA må arbeide med i tiden som kommer.

For at en slik drøftelse av NLAs verdigrunnlag skal bli mest mulig fruktbar, legges en stram forståelse av verdibegrepet til grunn. Det ville selvsagt være av stor interesse å plassere NLA som aktuell aktør i den store verdidebatten, men det må eventuelt bli et annet prosjekt. I denne sammenheng skal utgangspunktet tas i det som fra starten av ble formulert som NLAs grunnregler og den profil institusjonen med dette fikk. Dette må så kunne relateres til det som i dag, 50 år senere, er å anse som den aktuelle status for NLA. Det betyr at det er de teologiske spørsmål, knyttet til programmet for NLA som *en kristen institusjon*, som her settes i sentrum. Søkelyset settes på det som slik fremtrer som en spenning mellom dette teologiske utgangspunktet og de endringer som har funnet sted over tid. Målt mot det som var utgangspunktet, er det lett å se enhver endring som utglidning eller forfall. Det er ikke poenget. En slik

normativ vurdering må være et spørsmål om endringene er legitime eller ikke. Det er i seg selv et viktig spørsmål med hensyn til hvordan NLA for fremtiden skal definere sitt verdigrunnlag. Dette er imidlertid spørsmål som i det alt vesentlige ligger i forlengelsen av denne artikkelen og som her kun antydningsvis vil bli berørt.

Målet for studien er med andre ord det historisk komparative, en undersøkelse av forholdet mellom NLAs historiske utgangspunkt og den aktuelle status ved 50-årsjubileet i 2018. Med det gis det for det første avkall på å skrive hele NLA-historien i sammenheng (Helland & Jøssang 2018). Det gjelder både sett i et bredt samfunnsperspektiv og et smalere institusjonelt perspektiv.

For det andre vil det, som nevnt, heller ikke være aktuelt med en bredere vurdering av verdibegrepet slik dette benyttes i den offentlige verdidebatten. NLA har med sine 50 år selvsagt ikke vært en øy for seg. Slik sett er forholdet til den store verdidebatten i samfunnet i viktig del av NLA-historien, men også dette må forbli et annet prosjekt. Det samme gjelder en bredere vurdering av hva NLAs lærere faktisk har stått for i planarbeid, forskning, veiledning, undervisning og i den offentlige debatt.

Skrift og bekjennelse er det mest brukte begrepspar som sammenfatning av NLAs verdimessige basis. Dette kan heller ikke behandles særlig inngående, til det er dette temaet for omfattende. *Skrift og bekjennelse* representerer imidlertid saklig sett en så sentral utfordring i vår sammenheng at noen viktige sider ved dette må belyses nærmere. Denne symboltunge begrepsbruken benyttes imidlertid ofte som om den var mer entydig enn det som lar seg dokumentere historisk sett. Dette representerer en utfordring for seg, også for NLA, da det nettopp er dette begrepsparet som har vært benyttet for å angi NLAs verdimessige grunnlag fra oppstarten på 1960-tallet til i dag. Basisparagrafen i *Vedtekter for NLA Høgskolen AS* sier: «NLA Høgskolen bygger på den kristne tro slik den er uttrykt i Bibelen og den evangelisk-lutherske bekjennelse.»[3]

3 Det vises gjerne til Grunnreglenes §2, men da NLA Høgskolen ble omdannet til et AS, ble basisparagrafen lagt inn i Vedtekter for NLA Høgskolen AS i § 5 Basis, vedtatt i generalforsamling 9. desember 2009. Her sitert fra Vedtekter sist endret 21.05.2014.

I en note til dette presiseres det at de aktuelle bekjennelsesskrifter er «… forstått som de tre oldkirkelige trosbekjennelser, Confessio Augustana og Luthers lille katekisme.»

Både synet på Skriften og bekjennelsen har vært under endring i stort og smått gjennom hele kristendommens historie. Det er strengt tatt dette som er teologihistoriens hovedtema. Spørsmålet er ikke om det har skjedd endringer over tid, men hvilke endringer det særlig er aktuelt å løfte frem i vår sammenheng. Når vi så skal undersøke spørsmålet om endringer i NLAs verdigrunnlag nærmere, kan vi ikke se bort fra dette som en del av det store bildet. Bak det enkle og tilsynelatende entydige begrepet, Skrift og bekjennelse, skjuler det seg en resepsjonshistorie som har pågått fra tekstene historisk sett ble nedfelt, til dagens tradisjonelle tolkninger av disse. Hva var så utgangspunktet for den nye institusjonen, Norsk Lærerakademi, i 1966/68?

Carl Fr. Wisløff som frontfigur for NLA 1967

Det er ingen enkel sak å gjøre rede for NLAs verdimessige grunnlag ved starten i 1966/1968. Det er mange aksjeholdere og de vil naturlig nok hver for seg holde frem det de mener var det viktigste. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i et hefte styret for NLA gav ut i 1967. Det er et lite hefte med fire særtrykk fra tidsskriftet *Fast Grunn*. Dette heftet, omtalt som "Den gule brosjyre", gjorde nærmere rede for akademiets grunnlag (Sjursen 1982). De fire forfatterne var Carl Fr. Wisløff (1908–2004), Andreas Seierstad (1890–1975), Hans Bovim (1915–2010) og Jon Kvalbein (1940–). De to første var kirkehistorieprofessorer ved Det teologiske Menighetsfakultetet, emeritus Andreas Seierstad og Carl Fr. Wisløff hans etterfølger. Hans Bovim var rektor ved Kristelig Gymnasium i Oslo. Jon Kvalbein kom også fra Kristelig Gymnasium og var ansatt ved Oslo lærerskole. Han var dessuten knyttet til redaksjonen av tidsskriftet Fast Grunn. Sammen utgjorde disse fire det nye akademiets ansikt utad. Bovim var åpenbart arkitekt og pådriver for hele prosjektet (Helland &og Jøssang 2018: 45–79). Ser man derimot etter hvem som kunne legitimere akademiet teologisk og akademisk, kommer Wisløff i fremste rekke. Han var formann i Landsstyret for en av stifterne, Norges Student- og Skoleungdomslag, og innehadde ellers

også en rekke andre viktige posisjoner.[4] Wisløff hadde dessuten sammen med Hallesby vært en viktig teologisk premissleverandør for Bovim helt fra hans unge dager (Helland & Jøssang 2018: 52f).

I "Den gule brosjyre" plasserte Carl Fr Wisløff innledningsvis NLA i det norske teologiske og kirkelige landskap. Den korte artikkelen er strengt tatt bare et forord til de tre neste, men det er forordet som er det viktigste for oss i vår sammenheng. Formålet for den nye institusjonen var kort sagt dette: "Norsk Lærerakademi skal gi utdannelse til kristendomslærere i skolen." Det var ikke uten grunn at det nettopp var Wisløff som fikk ordet først. Han var både en markert akademiker og en kirkepolitiker, og hadde dessuten stor tillit blant stifterne. Hans populærteologiske skrifter var lest og godt kjent overalt. Han var presten (1932) med den klare stemmen, praktikumsrektoren (1947) som vel hele det norske presteskapet kjente og så var han også kirkehistorieprofessoren (1961) som det jevne lag av lekfolket vedkjente seg. Det kom også til uttrykk da pensumlitteraturen i troslære skulle på plass. Der ble blant annet Wisløffs bok, *Jeg vet på hvem jeg tror,* ført opp. Med den reviderte utgivelsen av 1965 var denne boken oppe i et samlet opplag på 30 000 eksemplarer og kjent i hele Kristen-Norge.[5] Jeg møtte boken første gang som studielitteratur med de beste anbefalinger på «Lagets» lederkurs i 1965, 15 år gammel.[6]

Så sent som i 1966 gav Wisløff ut den lille boken *Guds ord står fast.* Boken inneholdt to større artikler, "Bibelkrisen og veien ut av den" og "Luthers tanker om Skriftens autoritet". Den første artikkelen var et bearbeidet foredrag Wisløff hadde holdt i forskjellige presteforeninger, første gang utgitt som trykksak i 1963, «Vår tillit til Bibelen. Finnes det noen vei ut av bibel-krisen vi nå opplever?» Artikkelen «Luthers syn på Skriftens autoritet» var ny i 1966.

I «Den gule brosjyre» finner vi flere anknytninger til Wisløffs bok om bibelsynskrisen. Hans prinsipielle syn var, slik han selv formulerte det: «Ingen vil nekte at det er mulig, for en akademisk lærer som har forutsetninger for det, å gi bekjennelsestro undervisning innen rammen av et

---

4 Se oversikt i Bøe 2008: 6.

5 Wisløffs troslære kom ut i en rekke utgaver, første gang i 1946, tredje reviderte utgave i 1965. Se Bøe 2008; Helland & Jøssang 2018: 98f.

6 Norges Kristelige Student- og Skoleungdomslag. Wisløff var medlem av Landsstyret 1933–1968, og formann 1956–1968.

universitetsinstitutt.» Det nye akademiet skulle altså være basert på både bekjennelsestroskap og det vi må forstå som den etablerte akademiske standard, nasjonalt og internasjonalt. Dette svarer presist til det faglige grunnlag for teologistudiet i Norge for øvrig. Både Menighetsfakultetet og Teologisk fakultet arbeidet i prinsippet innen en gitt luthersk konfesjonell ramme, dette på tross av vesentlige teologiske motsetninger mellom de to nevnte fakultetene.

I brosjyren finner vi to markeringer av akademiske posisjoner som Wisløff ikke kunne akseptere. Eksemplene som er anført i brosjyren, er begge hentet fra Universitetet i Bergen (UiB). Det handlet for det første om innpass av radikal bibelkritisk teologi, dernest handler det om åpninger for ansatte akademikere uten konfesjonell-luthersk tilhørighet. Konkret dreide det siste seg henholdsvis om metodister og katolikker. Konfesjonskravet var på den tiden lovfestet, men UiB satte dette konfesjonelle krav til side til fordel for den akademiske frihet.

Bibelsynsspørsmålet

Bibelsynet var et tema ved NLAs grunnleggelse, men det var mer sammensatt og nyansert enn senere debatter kunne tyde på. Det forhold at det var Carl Fr Wisløff som akademisk sett var NLAs frontfigur, har i denne sammenheng spesiell interesse, både fordi han positivt bidro til å legitimere akademiet i bibelsynsspørsmålet og fordi han nettopp i dette spørsmålet har holdt en viss avstand til sine akademiske kolleger på Menighetsfakultetet. Dette er også interessant med henblikk på det faktum at NLA gjennom sin korte historie med jevne mellomrom har blitt utfordret på bibelsynsspørsmålet. Ofte har det nettopp blitt vist til Wisløff i denne sammenheng. Hva var så hans syn ved NLAs etablering som akademisk institusjon?

Til spørsmålet om bibelsynskrisen sier Carl Fr Wisløff følgende i «Den gule brosjyre» med adresse til UiB: «Den nye professor i religionsvitenskap er kjent for å innta radikale posisjoner.» Det er Alv Kragerud som skjuler seg bak denne referanse. Sammen med professor Ragnar Leivestad ved Teologisk fakultet representerte han ifølge Wisløff den nye bibelkrisens inntog i Norge. Dette hadde han gjort nærmere rede for i bibelsynsboken fra 1966 (Wisløff 1966: 15–17; 49). Det er samtidig viktig å

understreke at det bare er disse to Wisløff uttrykker seg kategorisk om. En annen kjent universitetsteolog, professor Jakob Jervell, drøfter han også, men konkluderer med forbehold både i positiv retning og med en viss bekymring. Lenger gikk han imidlertid ikke i 1966. Forklaringen på dette er at Wisløff hadde en nokså romslig tilnærming til betydningen av bibelsynet. Dette er av avgjørende betydning for å forstå hva han i bibelsynsspørsmålet krevde av det nye akademiet. Langt fra alle bibelsynsspørsmål var ansett som like viktige. Den aktuelle bibelsynskrisen, som han konkret vendte seg mot i 1966, dreide seg om dette: «... krisen ligger der hvor den moderne teologi truer selve troens forutsetninger.» (Wisløff 1966: 33). Wisløff avgrenser seg i tre punkter mot hva som *ikke* rammer disse troens forutsetninger (Wisløff 1966: 30–33).

Bibelkrisen består for det første ikke i slikt som «det bibelske verdensbilde». Her går Wisløff ikke av veien for å forsvare en vitenskapelig bruk av Darwins utviklingslære: «Bibelen er ikke gitt oss til underretning om slikt som den menneskelige sannhetssøken har til oppgave å finne selv». «Utviklingslæren blir ikke noe problem for oss før den eventuelt blir gjort til noe mer enn en vitenskapelig forklaringshypotese ...». Naturvitenskapelig sett hevder Wisløff her at det bibelske verdensbildet «... er i seg selv intet annet enn verden slik vi alle umiddelbart oppfatter den ...». Dette er en tydelig markering mot en samtidig, fortrinnsvis amerikansk, «fundamentalisme» [7], som også har hatt sine talspersoner i Norge. Selv peker Wisløff i denne sammenheng kun på ett viktig anliggende, at utviklingslæren ikke må misbrukes til «... å bortforklare den absolutte forskjell mellom mennesker og dyr som Bibelen bevitner.»

7 Begrepet «fundamentalisme» er her benyttet med henvisning til et bibelsyn der Bibelens ufeilbarlighet og autoritet hevdes i alle spørsmål der Bibelen uttaler seg, også de nevnte naturvitenskapelige, da forstått som historiske fakta. Konflikten oppstår med tyngde idet eksempelvis 1 Mos 1-11 leses som historiske fakta. Denne form for fundamentalisme har røtter iI den antimodernistiske bevegelse i Amerika fra 1880-tallet. Dette ble en helt sentral sak for «Bible Institutet of Los Angeles» (BIOLA), som ble grunnlagt I 1908. Fra 1910 til 1915 ble 90 artikler publisert I 12 bind med tittelen *The Fundamentles*. I Doctrinal Statement for BIOLA University er dette anliggende formulert som følger: "The Scriptures of the Old and New Testaments are without error or misstatement in their moral and spiritual teaching and record of historical facts. They are without error or defect of any kind." BIOLA representer utgangspunktet for denne opprinnelige fundamentalisme. Av nyere dato kan både den lutherske variant fra The Lutherans Church Missouri Synod «A Statement of Scriptural and Confessional Principles" (1973) nevnes og den evangelikale «Chicago Statement om Biblical Inerrancy» (1978).

For det andre oppstår krisen heller ikke som en følge av det historiske arbeidet med de bibelske skrifter: «Krisen består heller ikke i at man driver historisk analyse av de bibelske skrifter.» Dette gjelder alt fra tekstkritikk og innledningsvitenskap til arbeidet med tradisjonelle hermeneutiske spørsmål. Med de avgrensninger som med dette var gitt, inkluderte Wisløff her hele det norske teologiske fagmiljø som han kjente som norsk teologiprofessor, og det er ikke lite.

Det tredje punktet er kanskje det aller viktigste for det saken gjelder i denne artikkelen, det faktum at det er forskjell på teologer: «Blant konservative teologer finnes det forskjellige tanker om rekkevidden av eller grensene for Bibelens absolutte troverdighet.» Wisløff markerte sitt eget syn klart og tydelig: «Enkelte av oss viker stadig tilbake for å tale om feil i Bibelen.» Med henvisning til Sigurd Odland, Ole Hallesby og Ivar P. Seierstad sier han imidlertid videre: «Men heller ikke med dette berører vi bibelkrisens egentlige grunn og vesen, for de teologer det her er tale om står sammen i tillit til det bibelske budskap om Guds frelsesgjerninger ...». I dette bildet er det god plass for mange flere enn de tre nevnte. En av Wisløffs skarpeste kritikere var tross alt Ivar P. Seierstad. Debatten mellom dem i TTK 1937/1938 (som Wisløff her eksplisitt viser til) var heller heftig. Wisløff kommenterte senere selv denne debatten i sin kirkehistorie. Han omtalte seg selv anonymt som «en ung prest» og daværende stipendiat Ivar P. Seierstad ved navn. Seierstad plasserte Wisløff «på fundamentalistenes ytterste nøkne ø» og seg selv i MFs «historisk-kritiske» tradisjon. Dette var den gamle linje som Sigurd Odland hevdet i en velkjent artikkel i 1893 (Odland 1893). Wisløff kommenterer dette som følger: «Dette kunne ingen benekte, men den unge pastor mente likevel at det m. h. t. Skriftsynet ennå turde være momenter som den positive teologi ikke hadde vært tilstrekkelig oppmerksom på.» (Wisløff 1971: 389). Jeg må her avstå fra en mer omfattende studie av Wisløffs skriftsyn. Det er både mer nyansert enn det man fra tid til annen kan få inntrykk av, og skriftsynet hans endrer seg dessuten også over tid, uten at han selv har gjort nærmere rede for det.[8] Strengt tatt er det heller ikke Wisløffs skriftsyn

8 Se nærmere til dette hos Boe 2008, fremfor alt Teigen 2008. Wisløffs egen fremstilling i troslæren (Wisløff 1965) er den tekst som ligger nærmest opp mot stiftelsen av NLA, men troslærens første utgave (1946) ble revidert også i 1959.

som er tema her, men hvilke skriftsynsmessige krav han gjorde seg til talmann for som grunnlag for det nystartede akademiet.

Sammenfattende kan vi si at Carl Fr. Wisløff selv representerte en tydelig profil i spørsmålet om Skriftens autoritet, han var for egen del tilbakeholdende med å tale om feil i Bibelen, men han var ellers desto romsligere med å inkludere sine kolleger, så fremt han kunne stå sammen med dem i sak, eller konkret i forhold til kirkens bekjennelse. Med dette er neste spørsmål angitt, forholdet til det som går under betegnelsen *bekjennelsestroskap*.

Bekjennelsesplikten

Med bekjennelsesplikten er vi fremme ved den neste markeringen i brosjyren, den konfesjonelle: «En nylig ansatt lektor hører til metodistkirken, en timelærer er katolsk prest.» Begge ansettelsene brøt åpenbart med den konfesjonelle forpliktelse som lå på lærerne i skolen og på de akademiske lærerne i kristendomsfaget og som Wisløff mente også skulle etterleves.

Den nevnte metodist var Peder Borgen, en profilert og allsidig teolog med blant annet Det nye testamente som fagområde. Den katolske timelærer var pater Wilhelm Hertman, som underviste i gresk. Etter Wisløffs syn var det ingen plass for dem som ikke tilfredsstilte det konfesjonelle krav i den evangelisk-lutherske bekjennelse, selv ikke for en timelærer i gresk. Slik var loven og slik var åpenbart også grunnlaget for akademiet, slik grunnleggerne tenkte. Teologisk sett var ganske sikkert forholdet til metodistene mindre kontroversielt enn forholdet til katolikkene. Det andre Vatikankonsil (1962–1965) var nettopp avsluttet, og Wisløff hørte til blant dem som ikke trodde noe på reelle endringer som følge av konsilet. Katolikker var og ble katolikker, både historisk og aktuelt, i skarp motsetningen til en evangelisk-luthersk kristendomsforståelse. Men hva forstod man så med evangelisk-luthersk kristendom?

På Det teologiske Menighetsfakultetet representerte fakultetets dogmatiker, Leiv Aalen, en nyluthersk konfesjonalitet som akademiets grunnleggere nok ikke uten videre kunne slutte seg til, heller ikke de to professorene bak brosjyren, Andreas Seierstad og Carl Fr Wisløff. Det viktigste punktet var naturlig nok kirke- og embetssynet, men også synet

på sakramentenes plass i forkynnelsen var omstridt. Den brede allianse av organisasjoner bak opprettelsen av akademiet ville selvsagt ikke utfordre sine egne i spørsmål som dette. Grensen gikk ved et baptistisk dåpssyn. Ikke minst Det Vestlandske Indremisjonsforbund bar med seg betydelige spenninger i forhold til sakramentsteologien, særlig dåpsspørsmålet (Sjursen 1973: 98–108).[9]

Sammenfattende kan vi si at akademiet hadde en klar konfesjonell identitet som evangelisk-luthersk, men dette var tross alt en romslig form for lutherdom.

De store endringene

Når man anlegger et 50-årsperspektiv på NLAs utvikling, er det lett å få øye på store endringer. Ved oppstarten i 1968 ville det som nevnt vært utenkelig å ansette katolikker. I 2018 er det ansatt flere aktive medlemmer av Den romersk-katolske kirke, også i teologiske fag. Den samme åpenhet gjelder også den andre veien, mot kirkesamfunn og menigheter med røtter i den radikale reformasjon. Det kan dreie seg om tradisjonelle pinsemenigheter eller nyere sterkt karismatisk pregede (tros)menigheter. Med sitt karismatiske preg er de siste igjen i slekt med karismatiske retninger innen den lutherske konfesjon. De konfesjonelle grensene har dermed i dag ikke samme betydning som tidligere. Dette landskapet er imidlertid både uoversiktlig og mangslungent. I denne sammenheng var, som nevnt, frontene klare ved oppstarten av NLA. Den gang var det for eksempel ikke mulig å være ansatt ved NLA dersom man hadde et baptistisk dåpssyn, uansett hvilken stilling som kunne være på tale, også rent administrative stillinger.

NLAs opprinnelige konfesjonelle posisjon består i prinsippet fremdeles urørt, men med et tillegg, det såkalte «konfesjonsdokumentet»[10], som på visse vilkår åpner for ansettelse av personer som ikke er

9 Se ellers min studie «Omvendelse og dåp hos Andreas Lavik» fra 2005, i Jensen 2005.

10 NLA Høgskolens konfesjonelle forankring og de ansattes kirketilhørighet. Dette dokumentet ble først behandlet på representantskapets møte for NLA VH 19.09.2000 (Sak 13/2000) og revidert av en gruppe (Oddvar Johan Jensen, Kristian Helland, Peder K. Solberg) i mai NLA 2010. Se hele den reviderte teksten i vedlegget til slutt.

medlemmer av et evangelisk-luthersk kirkesamfunn. Dokumentet har et dobbelt sikte, dels å vise respekt for en ansatts konfesjonelle status utenfor de evangelisk-lutherske, dels å peke på hvilken lojalitet som likevel kreves av vedkommende overfor NLA som en evangelisk-luthersk institusjon. Men hva betyr så denne konfesjonelle forankring i praksis?

Det er alt annet enn enkelt å tegne et velbegrunnet aktuelt oversiktsbilde av NLA konfesjonelt sett. Noe av grunnen kan være at NLAs ledelse selv ikke har et reflektert forhold til dette. Det nevnte konfesjonsdokumentet gjelder fremdeles, men det er altså knapt operativt i aktuelle saker, for eksempel ved ansettelser. Nå er konfesjonsdokumentet i en revidert utgave fremdeles med i det nye ansettelsesreglementet av 2018, men det gjenstår å se om det betyr en reell endring eller en videreføring av etablert praksis. Når en står overfor akutte kompetansebehov, er det forståelig at det ikke legges all verdens vekt på denne siden av NLAs verdigrunnlag. Ja, selv i det sentrale spørsmålet om forholdet til en kristen tro har man til en viss grad måttet ta slike hensyn. Mer krevende er det imidlertid når denne gitte konfesjonelle forankringen av NLAs verdier blir utydelige eller helt borte, også i NLAs presentasjon av seg selv.

Jeg har lagt mye energi i å få tak i hva som er NLAs konfesjonelle status. Styrets arbeid er viktig, men vanskelig tilgjengelig. Det samme gjelder den faglige ledelsen av NLA. De vitenskapelige ansattes arbeid må nødvendig vis være like forskjellig som deres respektive faglige profiler er det. Det er dessuten forskjell på å undervise i matematikk for undervisning i grunnskolen og troslære med sikte på prestetjenesten. Det er selvsagt også stor forskjell på å ha NLAs verdigrunnlag som ramme og en allmenn orientering og å ha dette som et faglig kjerneområde.

Innen rammen av en artikkel som denne er oppgaven med å tegne et aktuelt oversiktsbilde av status ved 50-årsmarkeringen strengt tatt ikke mulig. Det må derfor bli med antydninger, men heller ikke mer. Mitt valg har falt på NLAs 50-årsskrift og arbeidet med NLAs visjon og verdier. Videre er også rektors tale ved 50-årsjubileet interessant i denne sammenheng. Dette er et ytterst begrenset materiale, men må kunne tjene som en indikator på NLAs aktuelle status.

Rektors tale er presentert under overskriften «Rektors visjoner» med undertittelen «Rektor sitt visjonsforedrag til medarbeidere».

I utgangspunktet hadde jeg forventet at NLAs grunnlag skulle bli reflektert ved en slik anledning. Det skjedde ikke, i alle fall ikke eksplisitt med referanse til NLAs vedtekter. Det nærmeste rektor kom en definisjon av NLAs «grunnleggende verdier», var at de skal ha «en tydelig kristen profil». Dette er en nokså åpen formulering. Betydningen av den felles kristne tro, slik den kommer til uttrykk gjennom de tre oldkirkelige symboler, nevnes ikke. De lutherske tekstene i NLAs vedtekter, *Confessio augustana* (1530) og *Luthers lille katekisme* (1529), er heller ikke nevnt, selv om vedtektene er tydelig på dette punkt. Det samme gjelder verdidokumentet. Om katekismen heter det i gjeldende verdidokument:

> Luthers lille katekisme har en særskilt betydning for (NLA) høgskolen som pedagogisk institusjon med vekt på kristen oppdragelse og undervisning. I katekismen har vi et sentralt og sammenfattende uttrykk for kristen tro og liv formidlet til barn og voksne. [11]

En festtale som denne kan man selvsagt ikke legge for mye vekt på. Den har sin gitte ramme, som er begrenset. Det meste vil måtte være implisitt. Men en slik tale er samtidig en anledning som kunne vært benyttet til å si noe eksplisitt om NLA som en evangelisk-luthersk institusjon.

Det langsiktige arbeid med visjons- og verdidokumentet har i større grad en forpliktelse på seg til å reflektere NLAs verdigrunnlag eksplisitt. Dette er arbeider som er underveis. Lengst er arbeidet med visjonsdokumentet kommet. Visjonsdokumentet har vært publisert som utkast internt og etter flere revisjoner lagt ut på høring. I denne sammenheng er følgende sagt eksplisitt: «Oppdraget slik vi formulerer det her bygger på NLA Høgskolens vedtekter. Vi ønsker å stå trygt og forankret i hvem vi er og kunne kommunisere dette tydelig utad.» En gjennomgang av materialet og spørreundersøkelsen som fulgte med, gir et entydig negativt resultat, konfesjonelt sett. Referanser til bekjennelsesskriftene leter man forgjeves etter. Det som sies, er dette:

11 Se NLAs verdidokument av 24.11.2016, en revidert utgave av utgaven fra 09.04.2008.

> NLA Høgskolen skal motivere til personlig vekst og kritisk tenkning, og utfordre til aktivt engasjement for medmennesker og samfunn, nasjonalt og globalt. Dette gjøres gjennom forskning, utdanning og formidling forankret i kristne verdier/kristen tro og livssyn.

Kristne verdier, kristen tro og livssyn, er imidlertid frikoblet fra den evangelisk-lutherske bekjennelse. Profilerende formuleringer som «Fordi noen trenger deg» og «Nær – aktuell – levende» gir heller ingen eksplisitte føringer til det lutherske.[12]

Forholdet til det konfesjonelle i profilarbeidet svarer godt til rektors jubileumstale. Denne siden ved NLAs identitet er ikke nødvendig vis borte, men usynliggjort. Det samme gjelder underlig nok også langt på vei for det omfattende jubileumsskriftet, *Frå akademi til høgskule, NLA 1968–2018.* Temaet blir berørt i forbindelse med debatten om NLAs teologiske profil ved etableringen, men heller ikke så mye mer. Det vises der til et debattinnlegg av Erling Danbolt, som forsikrer at NLA skulle «styrke troskapen mot Skrift og bekjennelse i kirke og skole.»[13] Konfesjonsspørsmålet ble dessuten tatt opp i uttalelsen fra Norges lærerhøgskole i Trondheim (Helland & Jøssang 2018: 70f). Men gjennomgående finner vi kun tekniske referanser til det lutherske. En form for innholdsmessig redegjørelse for hva dette skulle innebære, leter man forgjeves etter.[14] Etter kapittel 6, om dreiningen mot profesjonsfeltet på 1990-tallet, blir også denne type referanser borte. I det engelske Summary til slutt i boken leter man også forgjeves etter referanser til NLA som en evangelisk-luthersk institusjon.

Betydningen av enkeltobservasjoner kan diskuteres, men summen av disse observasjonene tegner samlet sett et rimelig klart bilde. Det omfatter selvsagt ikke på samme måte alle ansatte, men det er like vel dekkende for den profil NLA offisielt fremstår med i dag. Den må faktisk i hovedtrekk kunne sies å være postkonfesjonell. Det er selvsagt ikke til hinder for at NLA fremdeles formidler mye luthersk tankegods. Det skjer både gjennom undervisning og forskning, men institusjonelt sett er dette mer implisitt og tilfeldig enn tidligere. Spørsmålet er så hva som kan forklare

12 Undersøkelse om oppdrag, visjon og verdier. www.nla.no Publisert 17.04.18, oppdatert 20.04.18.
13 Sitert av Helland & Jøssang 2018: 69.
14 Slike referanser finner man på sidene 33f; 54; 61f; 68–71; 76, 86; 91; 162f; 165; 168.

denne dreiningen bort fra utgangspunktet i 1968, og hvilke mulige valg NLA står overfor de kommende årene?

Forsøk på en oppsummering og en vurdering

Grunnene til dreiningen bort fra en eksplisitt og reflektert luthersk profil som et felles verdigrunnlag for hele NLA er helt sikkert flere. I store trekk har jeg allerede innledningsvis vist til en rekke forhold. Det handler både om en ny økumenisk åpenhet og en nedtoning av det konfesjonelle. Man skal heller ikke undervurdere betydningen av at NLA har utviklet seg fra å være en institusjon med skolens og kirkens kristendomsfag i sentrum til å bli en institusjon som faglig sett spenner nokså vidt. De konfesjonelle spørsmål har av åpenbare grunner ikke samme relevans på alle fagfelt.

På samme tid som NLA konfesjonelt sett er blitt åpnere, har det gjentatte ganger blitt reist krav om et strengere skriftsyn. Dette kravet er naturlig nok først og fremst adressert til kristendom og teologi, ikke til NLA i full bredde. Dette er forankret i det vi kan kalle tradisjonell lekmannsteologi, slik denne er representert blant det radikale lekfolk. Det handler om Skriftens guddommelige inspirasjon og ufeilbarlighet, eller bare «skriftsynet».

Sammenlignet med utgangspunktet for NLA er den åpenhet og romslighet som Carl Fr. Wisløff stod for, blitt erstattet av et strengere krav om en ensretting som på en annen måte drar i fundamentalistisk retning enn det Wisløff stod for. Dette var situasjonen allerede på 1980-tallet, som det også vises til i jubileumsboka (Helland & Jøssang 2018: 166–168). Og det var også det som var sakens kjerne i den nyeste skriftsynsdebatten i Dagen 2013/14. Denne skriftsynsdebatten var en omfattende debatt med mange deltakere og har materiale til en studie for seg.[15] Utgangspunktet var studentreaksjoner mot en tradisjonell luthersk teologi de ikke kunne akseptere. En av dem spissformulerte seg som følger: «Jeg håper at bedehusfolket ser at situasjonen på NLA ikke er betryggende. Videre håper jeg også at eierorganisasjonene griper inn.» Samme forfatter skriver senere følgende om NLA: «Jeg vil fastholde at NLA ikke bare er på vei bort fra Bibelen, men at enkelte lærere bryter med Bibelen, og at enkelte studenter

15 Jeg har registrert over 60 debattinnlegg.

blir nedbrutt i troen i stedet for utrustet (...). NLA kan ikke ignorere de store reaksjonene blant kristenfolket etter at det i høst har blitt avslørt noe av det som læres ved skolen.» (Berland 2013; Berland 2014). Jeg lar dette stå som et tilspisset, men et ellers relativt vanlig lekmannsperspektiv på NLAs teologi. Vi finner et klart uttrykk for dette senest i bladet Sambåndet i oktober 2018 (Olsen 2018). Betydningen av den evangelisk-lutherske bekjennelse er her i beste fall marginalisert.

Poenget med å fokusere på bekjennelsen er at den bringer Skriftens saklige innhold i sentrum. Wisløff sin tanke var at vi kan tåle betydelige forskjeller i skriftsyn, bare vi er enige om dette Skriftens saklige innhold slik det er beskrevet i bekjennelsen. Når så dette dobbeltperspektivet, Skrift og bekjennelse, erstattes av en ensidig dyrking av skriftprinsippet, og det i en sterk fundamentalistisk tapning, da står vi overfor en annen teologi enn den som ble lagt til grunn ved etableringen av NLA.

Da NLA ble grunnlagt, var akademiet teologisk sett plassert trygt og romslig i tradisjonell historisk-kritisk bibelforskning, slik det vanlige var i konservative teologiske kretser. Jeg har i den innledende analyse vist at også Wisløff støttet denne linjen, selv om han for egen del hadde et noe annet syn. Dette anliggende ble også i praksis fulgt opp gjennom hele det teologifaglige rekrutteringsarbeidet, helt fra begynnelsen av. Første generasjon teologer kom alle fra «Menighetsfakultetet». Det samme gjorde neste generasjon. NLA har derfor som institusjon holdt seg innenfor den rammen som ble lagt for 50 år siden. Det har i perioder ikke manglet på negative ytringer fra lekmannshold, av samme type som referert ovenfor, men denne kritikken har ikke vunnet frem med hensyn til verken forskning eller undervisning.

Når vi nå ser tilbake på NLAs historie, er bildet nokså entydig. Kritikken fra lekmannshold har vært rettet mot hele det teologiske fagmiljø ved NLA, men sterkest har kritikken utenfra rammet arbeidet med *Det gamle testamente,* representert ved gammeltestamentlerne Leif M. Michelsen og hans etterfølger, Kåre Berge (Michelsen 1972; Berge 1985). Denne konflikten er dyptgripende og var strengt tatt der fra starten av. Den har så kommet til overflaten med visse mellomrom. På den ene side står deler av det radikale lekfolk. De representerer et bibelsyn som gjennom generasjoner har vært grunnlaget for deres forkynnelse. Forholdet til den evangelisk-lutherske bekjennelse har ofte vært overfladisk, men ikke uten

gitte testspørsmål. Viktigst har i så henseende dåpsspørsmålet vært. Også det radikale lekfolket har vernet om barnedåpen.[16]

Dette fundamentalistisk pregede grunnsyn har ikke vært ansett som forenlig med teologi som akademisk fag. Akademiets teologiske troverdighet var basert på at dette akademiske arbeidet var troverdig. Det er ikke gitt hvordan denne historien vil føres videre.

Jeg har argumentert for at NLA institusjonelt sett har beveget seg i retning av en postkonfesjonell teologisk posisjon. Jeg har videre pekt på deler av lekfolkets krav om en sterkere markering av skriftprinsippet med de konsekvenser dette har for det teologiske arbeid. Det er vanskelig å forestille seg at denne konfliktlinjen mellom teologi som akademisk fag og den teologi talsmenn for lekfolket målbærer, skulle bli borte. Men NLA som akademisk institusjon må gjøre et valg. Skal NLA fortsatt være en institusjon som svarer til det som var utgangspunktet i 1967/68, eller skal det legges opp til en ny kurs? Etter min vurdering er dette institusjonelt sett mer åpent enn noen gang i NLAs historie. Den mest dramatiske variant er at eierne tar NLA ut av den rammen som er gitt i og med lov om universiteter og høyskoler, for å få frihet til å definere et nytt verdigrunnlag, basert på Skriftens guddommelige inspirasjon og ufeilbarlighet. Flere ytringer fra eierhold kan peke i den retning. Konsekvensene av et slikt valg vil imidlertid være så dramatiske at dette ikke er særlig sannsynlig.

Rent praktisk kan også det skje at NLA av universitetspolitiske grunner må inngå i en større fusjon der premissene allerede er lagt, eller blir lagt i tråd med hvem fusjonspartnerne til slutt viser seg å bli.

Uansett mener jeg vi har et klart bilde av NLA i bevegelse mot å bli en postkonfesjonell institusjon av en aller annen art. Det er ikke noe ukjent fenomen at det først etableres en ny praksis. Etter en tid formaliseres så dette gjennom nye styringsdokumenter. Om dette skjer også i dette tilfellet, vil vise seg over tid. Hensynene er mange: forholdet mellom de teologiske fag og andre fag, forholdet mellom privatskoler og det offentlige skoleverket, forholdet mellom Den norske kirke og andre kirkesamfunn, og, helt avgjørende, NLAs egen institusjonelle plassering innen det norske rammeverket som vitenskapelig institusjon.

---

16 Se utførlig om dette spørsmålet i mitt arbeid om Andreas Lavik, Jensen 2005.

Litteratur

A Statement of Scriptural and Confessional Principles. 1973. The Lutheran Church – Missouri Synod. https://www.lcms.org/about/beliefs/doctrine/statement-of-scriptural-and-confessional-principles. Lest 11.12.2017.

Berland, Asbjørn 2013. «Dette lærer NLA om Bibelen». *Dagen* 1. november 2013.

Berge, Kåre 1985. *Jahvistens tid: til dateringen av noen jahvistiske fedretekster.* Doktoravhandling. Bergen: NLA.

Berland, Asbjørn 2014. «Det er håp for NLA». *Dagen* 2. januar 2014.

Bøe, Sverre (red) 2008. *Teologen Carl Fr. Wisløff. En antologi hundre år etter hans fødsel.* Oslo: FMH-forlaget.

Chicago Statement on Biblical Inerrancy with Exposition. http://www.bible-researcher.com/chicago1.html. Lest 11.12.2017.

Doctrinal Statement for BIOLA University. https://www.biola.edu/about/doctrinal-statement. Lest 11.12.2017.

Helland, Kristian og Lars Gaute Jøssang 2018. *Frå akademi til høgskule. NLA 1968–2018.* Bergen: Fagbokforlaget.

Jensen, Oddvar Johan 2005. *Omvendelse og dåp hos Andreas Lavik.* Forskningsrapport fra Norsk Lærerakademi Bergen. Rapport nr. 1-2005. Bergen: NLA-forlaget.

Michelsen, Leif M. 1972. *Fortolkning til Første Mosebok.* Oslo: Lutherstiftelsen.

Norsk Lærerakademi. En presentasjon. (udatert 1969?). Bergen: NLA.

Odland, Sigurd 1893. Bibelkritik og Bibeltro. *Luthersk Ugeskrift. Fjerde Række.*, 17, 22–30 og 33–41.

Olsen, Petter 2018. «NLA kan bli det nye MF». *Sambåndet.no* Publisert 5. oktober 2018, lest 26. oktober 2018.

Sjursen, Finn Wiig 1982. *Norsk Lærerakademis historie og plass i skoleverket.* NLAs Skriftserie 7. Bergen: Norsk Lærerakademi.

Sjursen, Finn Wiig 1973. *Indremisjon i en ny tid. Det Vestlandske Indremisjonsforbund 1898 – 1948 – 1973.* Bergen: Det Vestlandske Indremisjonsforbund.

Teigen, Arne Helge 2008. «Carl Fr. Wisløffs bibelsyn». Bøe 2008: 7–21.

Wisløff, Carl Fr. 1963. *Vår tillit til Bibelen. Finnes det noen vei ut av Bibel-krisen vi nå opplever?* Oslo: Lutherstiftelsen.

Wisløff, Carl Fr. 1965. *Jeg vet på hvem jeg tror.* 3. reviderte utgave. Bergen-Oslo: A/S Lunde & Cos Forlag.

Wisløff, Carl Fr. 1966. *Guds ord står fast. To foredrag om bibelspørsmål.* Oslo: Lutherstiftelsen.

Wisløff, Carl Fr. mfl. 1967. «Den gule brosjyre». Bergen: NLA.

Wisløff, Carl Fr. 1971. *Norsk kirkehistorie. Bind III.* Oslo: Lutherstiftelsens Forlag.

Vedlegg[17]

NLA 27.05.2010
Til: rektor Bjarne Kvam
Fra arbeidsgruppe: Oddvar Johan Jensen, Kristian Helland,
Peder K. Solberg

NLA Høgskolens konfesjonelle forankring og de ansattes kirketilhørighet

Forholdet mellom NLAs konfesjonelle forankring og de ansattes kirketilhørighet aktualiseres ved ansettelse av personell som ikke kan slutte seg til NLAs grunnregler og Verdidokumentet uten reservasjoner.

Ved NLA Høgskolen (Sandviken) behandlet Representantskapet saken i møte 19.09.2000 (Sak 13/2000 a), der dokumentet "NLA VHs konfesjonelle forankring og de ansattes kirketilhørighet" (Konfesjonsdokumentet) ble vedtatt. Ved NLA LH har man ikke hatt et tilsvarende dokument å holde seg til, men etablert en lignende praksis på samme konfesjonelle grunnlag.

Det nevnte forhold skal også i fremtiden reguleres gjennom egne retningslinjer som på dette punkt utdyper tilsettingsreglementet som ble vedtatt av styret 03.02.2010 (jf. HR06/10; ST05/10). Styret for NLA Høgskolen vedtok det nye tilsettingsreglementet med blant annet følgende tillegg (punkt 2):

17 Det er foretatt noen språklige rettelser i den opprinnelige teksten.

> Styret vil få framlegg om nærare retningsliner for kva krav som skal stillast ved tilsetting av personale som har reservasjonar i høve det læremessige under punkt A og C 2. Inntil dette er avklart gjeld den praksis som er etablert i slike tilsettingssaker ved dei fusjonerte høgskulane.

I dette ligger det en referanse til så vel "Konfesjonsdokumentet" som til den etablerte praksis ved de fusjonerte høgskolene. Styret gir ingen føringer ut over dette. Det er mest nærliggende å oppfatte styret slik at de nye reglene skal videreføre det som er bestemt i Konfesjonsdokumentet, med nødvendige justeringer ut fra den praksis de respektive styrer har etablert. Dette legges til grunn i det følgende.

Da NLA startet opp sitt arbeid i 1968, var det konfesjonelle landskap relativt oversiktlig, og det var den gang ikke aktuelt å ansette personell uten en evangelisk-luthersk kirketilhørighet. I tillegg var det en selvsagt forutsetning at de ansatte skulle arbeide aktivt for å fremme NLAs anliggender slik dette var fastlagt i Grunnreglene. I Konfesjonsdokumentet er dette hensyn ivaretatt gjennom begrepet "aktiv lojalitet". Sammenfattende er dette formulert slik:

> Ut fra de formuleringer som er brukt i grunnreglene stilles det først og fremst krav om lojalitet mot Skriften og mot den evangelisk-lutherske forståelse av Skriften nedfelt i bekjennelsesskriftene for Den norske kirke. Det er her ikke nok med passiv lojalitet når det er tale om å bygge på og i undervisning og miljøvirksomhet å fremme det syn og den forståelse som ligger i Skrift og bekjennelse.

Dette har imidlertid ikke vært til hinder for at styrene for begge de fusjonerte høgskolene i nyere tid har ansatt personell uten den nevnte konfesjonelle tilhørighet. Det gjelder både for administrative og vitenskapelige stillinger.

Grunnreglenes bestemmelser om formål og verdier er samlet i § 5. Ansettelsesreglementet viser videre til utdypning av denne paragraf i Verdidokumentet (2008). Ved ansettelser legges normalt disse tre dokument til grunn: Grunnreglene, Verdidokumentet og ansettelsesreglementet.

Grunnreglene og Verdidokumentet inneholder ingen bestemmelser om kirkelig tilhørighet for ansatte, men viser til et verdimessig grunnlag

for det arbeid de skal utføre. Ved de fleste ansettelser vil de aktuelle kandidater ha en kirkelig tilhørighet som svarer til dette. Det følgende regelverk angir nærmere i hvilke tilfeller og på hvilke vilkår det kan gjøres unntak.

Lojalitet og begrensninger

Ved ansettelse av personer uten evangelisk-luthersk kirketilhørighet, i faste eller midlertidige stillinger, skal forholdet til Skrift og bekjennelse avklares, herunder forholdet til det læremessige som det vises til i ansettelsesreglementets punkt A og C2. Ved ansettelse av personell som har reservasjoner i forhold til det læremessige under de nevnte punkt, vil gjensidig respekt for henholdsvis NLAs læremessige grunnlag og den ansattes overbevisning være en forutsetning. NLA skal på sin side vise respekt for overbevisningen til den som ansettes, og den som ansettes skal på sin side være lojal mot NLAs grunnlag slik dette er beskrevet i Grunnreglene § 5 og i Verdidokumentet.

Med lojalitet menes at en i undervisning, veiledning, miljøarbeid og utadrettet virksomhet som NLA-ansatt skal

- redegjøre for NLAs ståsted etter grunnreglene
- legge frem NLAs argumenter for dette på en positiv måte
- arbeide for å fremme NLAs syn i aktuelle dogmatiske og etiske spørsmål
- skille klart mellom eget syn og NLAs syn når det er vesentlig avvik mellom disse

Følgende begrensninger er knyttet til ansettelse av personer uten evangelisk-luthersk kirketilhørighet eller som av andre grunner finner å måtte reservere seg mot deler av NLAs verdigrunnlag.

- Det skal til enhver tid være et begrenset antall slike ansettelser.
- De fratrer når et rådsorgan med beslutningsmyndighet behandler saker som har betydning for NLAs konfesjonelle forankring.

- De kan ikke ha et selvstendig faglig ansvar for fagområder der de eksplisitt forvalter NLAs læremessige grunnlag, uten at de også selv deler NLAs grunnsyn innen det aktuelle fagområde.
- De kan ikke inneha stillingen som rektor.

Når en ansatt har reservert seg overfor deler av det læremessige grunnlag NLA baserer sin virksomhet på, representerer dette i utgangspunktet et uløselig dilemma. Der to parter ikke kan harmonisere sine syn, må man enten skille lag eller finne praktiserbare ordninger for å håndtere de motsetninger som dermed er gitt. Det aktuelle regelverk er å forstå som en slik praktisk ordning, basert på åpenhet, gjensidighet og forutsigbarhet. Den hjemler både NLAs rett til å frita den ansattes for plikter og oppgaver som vanskelig lar seg forene med den ansattes syn etter de reservasjoner som er gjort, og den ansattes rett til å be seg fritatt med en tilsvarende begrunnelse.

Det er forskjell på administrative- og vitenskapelige stillinger. Fagområder knyttet til forskjellige stillinger kommer i ulik grad i direkte i berøring med læremessige spørsmål hvor det kan være aktuelt å reservere seg. Det er i siste instans styret som avgjør hvilke læremessige reservasjoner som kan være forenlige med en ansettelse i den aktuelle stilling.

Kommer en tilsatt i konflikt med NLAs basis og formål utover de reservasjoner som er gjort ved ansettelsen, vil arbeidsgiver ta tilsettingsforholdet opp til vurdering.

ARTIKKEL 4

NLA Høgskolens verdigrunnlag og samfunnsoppdrag i lys av evangelikal tenkning

Lars Dahle
NLA Høgskolen

Sammendrag: NLA Høgskolens livssynsmessige forankring som privat kristen høgskole kan beskrives som bibelsk, luthersk og evangelikal. Denne artikkelen utforsker hvilket bidrag evangelikal tenkning kan gi til belysning av høgskolens verdigrunnlag og samfunnsoppdrag. Som bakgrunn introduseres et klassisk evangelikalt perspektiv, med den globale Lausannebevegelsen som eksempel og med tillit til Bibelen, fokus på Jesus, personlig tro og sosialt engasjement som fire sentrale overbevisninger.

Første hoveddel inneholder en analyse av de idémessige ressurser som ligger i Cape Town-erklæringen, Charles Habib Malik som inspirasjonskilde, samt Wheaton College som case. De fire evangelikale overbevisningene blir her tydelig illustrert.

Andre hoveddel drøfter forholdet mellom evangelisk-luthersk teologi og evangelikal tenkning når det gjelder akademia som arena og kall. Det argumenteres for at disse tradisjonene kan forenes, ikke minst i et felles fokus på den kristne akademikeren som person. Deretter skisseres et tredelt evangelikalt, misjonalt perspektiv på NLA: Lærerne har både et akademisk og et misjonalt oppdrag. De utgjør et bredt sammensatt misjonalt kollegium. Kollegiets misjonale bidrag er å synliggjøre NLAs verdigrunnlag i forskning, utdanning og formidling på høyt faglig nivå. Til slutt presenteres noen sentrale momenter til selvrefleksjon over hvordan NLA Høgskolen kan integrere evangelikal tenkning i en norsk akademisk kontekst.

Søkeord: NLA Høgskolen, kristen høgskole, verdigrunnlag, samfunnsoppdrag, evangelikal, Lausannebevegelsen

Sitering av denne artikkelen: Dahle, L. (2020). NLA Høgskolens verdigrunnlag og samfunnsoppdrag i lys av evangelikal tenkning. I Hagesæther, G., Innerdal, G. & Kvam, B. (Red.), *NLA Høgskolen. Fagutvikling og sjølvforståing på kristen grunn* (s. 77–108). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.102

Innledning

NLA Høgskolen har rundet 50 år. Gjennom hele historien har institusjonens berettigelse, samfunnsoppdrag og nisje vært nært knyttet til verdimessig profil og særpreg. Dette gjelder også i møte med de mange forventningene i vår tid:

> Å vera høgskule eller universitet i Noreg anno 2018 set store krav. Ein må lytta til staten og «marknaden» og vera på hogget til kvar tid. Det handlar om å prestera på alle felt, skape eit godt studie- og arbeidsmiljø, produsera studiepoeng, utføre relevant forsking og ha ein internasjonal profil. Men midt i alt som skal gjerast, må NLA ikkje gløyma opphavet og særpreget sitt. Det er viktig at eigarane, styret og tilsette held fast på det kristne idégrunnlaget som på ein spesiell måte kjem til uttrykk i det kristne menneskesynet. Det har både substans, spenn og berekraft i seg (Helland & Jøssang 2018: 274).

Slik avsluttes historieverket om NLA som forelå til høgskolens jubileum høsten 2018. Her settes altså søkelys på det kristne idégrunnlagets innhold og fortsatte avgjørende betydning for institusjonen.

Dette normative grunnlaget uttrykkes på følgende måte i vedtektenes basisparagraf (§ 5): «NLA Høgskolen bygger på den kristne tro slik den er uttrykt i Bibelen og den evangelisk-lutherske bekjennelse.» (NLA Høgskolen 2016) Dermed blir de to kjerneordene *bibelsk* og *luthersk* sentrale for å uttrykke institusjonens idégrunnlag, noe som drøftes i andre bidrag i denne antologien.

Dette bekreftes i høgskolens verdidokument: «Kristen tro bekjenner at Bibelen er gitt oss av Gud og formidler Guds åpenbarte ord til mennesker til alle tider. I den evangelisk-lutherske tradisjonen NLA Høgskolen står i, regnes Bibelen som bindende norm for kristen tro, lære og liv.» (NLA Høgskolen 2020)

I forlengelsen av dette verdigrunnlaget vil jeg i denne artikkelen ta utgangspunkt i *evangelikal* som et tredje kjerneord – i tillegg til *bibelsk* og *luthersk* – og belyse NLAs verdigrunnlag og samfunnsoppdrag ut fra denne teologiske og missiologiske tradisjonen. Vanligvis brukes begrepet evangelikal om en historisk og nåtidig global vekkelses- og

misjonsbevegelse med et spesifikt særpreg: «[Four] particulars have distinctively characterized evangelicals throughout their history: emphasis on personal conversion, the Bible, the cross of Christ, and active Christian service» (Hindmarsh 2018).[1]

Men hvorfor fokusere på et evangelikalt perspektiv i relasjon til NLA Høgskolen? Det er flere grunner til dette. *For det første* er seks av høgskolens syv eiere medlemmer av Norme (Norsk råd for misjon og evangelisering)[2] og identifiserer seg dermed teologisk og missiologisk i hovedsak med den globale evangelikale bevegelse,[3] slik den kommer til uttrykk i *The Lausanne Movement* og *World Evangelical Alliance*.[4] *For det andre* ble det som i dag er campus «NLA Mediehøgskolen Gimlekollen» (Kristiansand) opprinnelig opprettet med direkte inspirasjon fra det evangelikale Wheaton College,[5] en profilert akademisk institusjon utenfor Chicago med dype og nære relasjoner til Lausannebevegelsen. *For det tredje* forstår den internasjonale evangelikale bevegelse seg selv som en sentral arvtaker i en fellesreformatorisk tradisjon, og dermed med tydelige saklige forbindelseslinjer til NLAs evangelisk-lutherske ståsted. *For det fjerde* har jeg her anledning til å bidra med et kombinert innenfra- og utenfra-blikk, på grunn av min kombinerte erfaringsbakgrunn som norsk institusjonsleder, tillitsvalgt innenfor den internasjonale Lausannebevegelsen samt forsker på evangelikal missiologi og misjonal[6] praksis.

---

1 Hindmarsh bygger her på Bebbingtons anerkjente analyse; se nedenfor. For en utdypende beskrivelse av evangelikal tenkning, se Dahle, Dahle & Jørgensen 2014: 1–10.

2 Se https://www.norme.no/om-oss/ og https://www.norme.no/medlemmer/. [Lest 2019.04.13.]

3 Den internasjonale lagsbevegelsen bør også nevnes her. *For det første* er trosgrunnlaget til International Fellowship of Evangelical Students (IFES; se https://ifesworld.org/en/our-beliefs) et typisk eksempel på evangelikal teologi. *For det andre* har norske lutherske ledere fra NLAs eierorganisasjoner i flere generasjoner spilt en sentral rolle i IFES. Det gjelder særlig Ole Hallesby, Carl Fr. Wisløff, Anfinn Skaaheim, Jens Petter Johnsen og Tor Erling Fagermoen. *For det tredje* hadde en rekke av NLAs grunnleggere Laget som felles plattform. *For det fjerde* står IFES og Lausanne meget nær hverandre teologisk og strategisk.

4 Se www.lausanne.org og www.worldea.org. [Lest 2018.10.27.] Naturlig nok er det betydelige sosiologiske og kulturelle forskjeller innenfor den internasjonale evangelikale bevegelse.

5 «Wheaton alumnus Asbjørn Kvalbein, M.A.'79, founded NLM's Gimlekollen School of Journalism and Communication. Wheaton's own graduate program in journalism and communication, which placed graduates in positions of media leadership around the world, was the prototype for Gimlekollen» (Norton 2009:61).

6 I denne artikkelen brukes 'misjonal' om at enhver kristen (ifølge evangelikal tenkning) er kalt til å være disippel og vitne.

NLA Høgskolen er en integrert del av universitets- og høgskolesektoren (UH). Ofte omtales denne sektorens samfunnsoppdrag som tredelt, med utdanning, forskning og formidling som sentrale stikkord. Denne tredelingen finner vi i norsk sammenheng allerede i begynnelsen av UH-loven,[7] og samme forståelse møter vi også på den globale UH-arenaen:

> The university is … responsible for qualifying the human capital ['education'] and for producing new knowledge ['research']. Universities must [also] engage with societal needs and market demands by linking the university's activity with its own socio-economic context ['third mission']. Today universities develop their strategies around these three missions.[8]

Dette tredelte samfunnsoppdraget er naturlig nok integrert i NLAs vedtekter i formålsparagrafen (§ 6.): «… Høgskolen har forskning, utviklingsarbeid, undervisning, veiledning og formidling som sine viktigste oppgaver.» Denne setningen foregås av følgende sentrale formulering, som presiserer og nyanserer samfunnsoppdraget med utgangspunkt i verdigrunnlaget:

> Ut fra en kristen forståelse av natur, menneske, kultur og samfunn har NLA Høgskolen som formål å fremme danning, dyktiggjøre mennesker til tjeneste i hjem, arbeid og fritid, og bidra kritisk og konstruktivt til å møte lokale, nasjonale og globale utfordringer (NLA Høgskolen 2016).

På denne bakgrunn blir problemstillingen for denne artikkelen følgende: *Hvilket bidrag kan evangelikal tenkning gi til belysning av NLA Høgskolens verdigrunnlag og samfunnsoppdrag?*[9] Dette fører så til to forskningsspørsmål: (i) *Hvilke idémessige ressurser ligger i et evangelikalt perspektiv på akademia?* (ii) *Hvilken relevans har disse idémessige ressursene for NLAs verdigrunnlag og samfunnsoppdrag?*

---

7 Se https://lovdata.no/lov/2005-04-01-15/§1-1 og https://lovdata.no/lov/2005-04-01-15/§1-3 [Lest 2018.10.26.]

8 https://www.igi-global.com/dictionary/universitys-third-mission/51708 [Lest 2018.10.26.]

9 Som det vil fremgå av det avsluttende utblikket, vil artikkelen også ha relevans for andre kristne høgskoler og for kristne fagpersoner ved statlige UH-institusjoner.

På denne bakgrunn har jeg valgt å gi artikkelen følgende disposisjon: I en *innledende* redegjørelse beskriver jeg nærmere hva som menes med 'et evangelikalt perspektiv' teologisk og missiologisk, slik dette vanligvis er blitt brukt både i forskning og i global kristen kontekst. Deretter utforsker jeg i *første hoveddel* av artikkelen hvilke idémessige ressurser som kan ligge i et evangelikalt perspektiv på akademia som arena og kall, med utgangspunkt i et sentralt dokument, en sentral inspirator og en sentral case. I *andre hoveddel* av artikkelen belyser jeg så NLA Høgskolens verdigrunnlag og samfunnsoppdrag ut fra evangelikal tenkning, med utgangspunkt i formålsparagrafens formuleringer og ut fra de idémessige ressurser som er identifisert i første hoveddel. Analysen bygger i hovedsak på NLAs ideologiske grunnlagsdokumenter og i noen grad også på aktuelle fremstillinger av NLAs historie.[10] *Til slutt* følger så oppsummering og utblikk.

Bakgrunn: et evangelikalt perspektiv

I norsk språkbruk betegner *evangelisk* (tysk: *evangelisch*) som regel en protestantisk / reformatorisk lære og tradisjon, mens *evangelikal* (tysk: *evangelikal*) i dag brukes både *sosiologisk* om en global kristen-konservativ politisk-kulturell bevegelse og *teologisk* om en global vekkelses- og misjonsbevegelse. Sistnevnte misjonsbevegelse har vært preget av et globalt samspill mellom Europa, USA og det globale sør. I denne artikkelen har jeg fokus på denne tradisjonelle teologiske betydningen av *evangelikal* som begrep og bevegelse.

På grunn av aktuelle politiske, sosiologiske og kulturelle utviklingstrekk i USA har imidlertid begrepene *evangelikal* og *evangelikale* fått en negativ klang både hos mange kommentatorer i Vesten og hos en rekke

10 De ideologiske grunnlagsdokumentene er primært NLAs vedtekter (NLA Høgskolen 2016) og sekundært institusjonens verdidokument (NLA Høgskolen 2020), mens de historiske fremstillingene i hovedsak er Helland & Jøssang 2018 samt Gunhild Hagesæthers innledende artikkel i denne antologien. Dermed fokuserer jeg ikke på det sosiale virket ved institusjonen, drøftinger i styrende organer, eller teologiske og ideologiske debatter blant og mellom eiere, ledelse, ansatte og studenter.

kirke- og misjonsledere i det globale sør.[11] Den profilerte New York-pastoren og forfatteren Timothy Keller uttrykker forståelse for deler av kritikken, men understreker samtidig den avgjørende forskjellen mellom den sosiologisk-kulturelle og den teologisk-missiologiske forståelsen av 'evangelicalism':

> 'Evangelical' used to denote people who claimed the high moral ground; now, in popular usage, the word is nearly synonymous with 'hypocrite'. When I used the word to describe myself in the nineteen-seventies, it meant I was not a fundamentalist. If I use the name today, however, it means to hearers that I *am*.
>
> Understanding the religious landscape, however, requires discerning differences between the smaller, let's call it 'big-E Evangelicalism', which gets much media attention, and a much larger, 'little-e evangelicalism', which does not. The larger, lower-case evangelicalism is defined not by a political party, whether conservative, liberal, or populist, but by theological beliefs (Keller 2019: 252-253). [12]

Her henviser Keller til historiker David Bebbingtons kjente oppsummering av et klassisk evangelikalt perspektiv som fire hovedanliggender, nemlig vektlegging av Bibelens autoritet, Jesu forsoningsverk, omvendelsens nødvendighet og et sterkt sosialt engasjement. (Bebbington 1989: 3)[13]

Disse overbevisningene preget i høy grad Lausannebevegelsens to grunnleggere, den baptistiske evangelisten Billy Graham og den anglikanske teologen John Stott. *Lausannepakten* (1974) er bevegelsens grunnlagsdokument. I globalt perspektiv er denne pakten det mest brukte evangelikale grunnlagsdokumentet for vedtekter og samarbeid, fordi det allment regnes som representativt for et klassisk evangelikalt perspektiv.[14]

---

11 Som et illustrerende eksempel på sistnevnte innenfor Lausannebevegelsen, se Newman & Newman 2017.

12 For en utdyping av Keller som evangelikal teolog og formidler, se Dahle 2017.

13 I en nylig utgitt antologi om den evangelikale bevegelsen, bekrefter Bebbington sin tidligere analyse: «I still believe that emphases on cross, Bible, conversion, and activism reflect the reality of the evangelical movement *ubique* [everywhere], *semper* [always] *et ab omnibus* [and by all].» (Bebbington 2019: 187)

14 Se https://www.lausanne.org/nb/lausannepakten/lausannepakten. [Lest 2018.10.10.]

John Stott var *Lausannepaktens* hovedforfatter. Han understreket at evangelikal teologi er trinitarisk, med vekt på Ordet, korset og Ånden. (Stott 1999: 38. Se også Dahle, Dahle & Jørgensen 2014: 7.) *Lausannepakten* er fortsatt det forpliktende grunnlagsdokumentet i Lausannebevegelsen. I tilknytning til bevegelsens tredje globale kongress i 2010 ble et nytt, sentralt dokument utviklet med tittelen *Cape Town-erklæringen*. Sistnevnte dokument, med *Confession* (del 1) og *Call to Action* (del 2), er nå globalt veikart for bevegelsen.

På hvilke måter har så evangelikal missiologisk tenkning utviklet seg i de nesten 40 årene mellom *Lausannepakten* og *Cape Town-erklæringen*? Chris Wright, hovedforfatter til sistnevnte, oppsummerer: (a) «Our mission flows from the mission of God.» (b) «Evangelism and social action belong together within our exercise of biblical mission.» (c) «Mission and ministry are for all disciples in all areas of life.» (Wright 2015: 34–57) Dermed er grunnlaget lagt for vektleggingen av at alle kristne som misjonale vitner og disipler.[15] Dette preger naturlig nok hvordan en ser på akademia som arena og kall, noe som vil vise seg i analysen av *Cape Town-erklæringen* nedenfor.

Den internasjonale Lausannebevegelsen er en av de fremste eksponentene for en evangelikal, allianseøkumenisk tilnærming,[16] noe som har relevans for relasjonen mellom *evangelikal* og *luthersk*. Ed Stetzer, leder for Billy Graham-senteret ved Wheaton College og regional leder for Lausannebevegelsen i Nord-Amerika, uttrykte nylig en evangelikal allianseøkumenisk holdning som en skjelning mellom tre nivåer av trossetninger:

> First-order beliefs are the non-negotiable beliefs [*essential issues]*. They are issues such as the nature of the gospel, the divinity of Jesus, or the authority of Scripture. Second-order beliefs are beliefs that would generally place you in different churches. They might be Arminianism, Calvinism, beliefs about gender roles, or baptism, to name a few [*convictional issues*]. Third-order beliefs are things that are not 'a big deal', such as worship style or other preferential issues [*preferential issues*] (Stetzer 2018).

15 Dette er i samsvar med *missional church*-bevegelsen. Se videre Haug 2013:2.

16 «Lausannebevegelsen representerer den såkalte 'allianseøkumenikk', det vil si at det er enkeltkristne som kommer sammen som et nettverk på tvers av kirkegrenser for å synliggjøre kristen enhet, be sammen og arbeide sammen.» (Ekenes et al. 2011: 7)

Ut fra en slik tradisjonell allianseøkumenisk tenkning vil kjernepunktene i evangelikal tenkning kunne være 'essential issues', mens det spesifikt konfesjonelle (eksempelvis det lutherske) særpreget i betydelig grad vil kunne være 'convictional issues'. Med utgangspunkt i en slik tilnærming trenger det derfor ikke være en teologisk konflikt mellom *luthersk* og *evangelikal*.[17] Evangelikale vil her vektlegge betydningen av interkonfesjonelt fellesskap og samarbeid sentrert rundt det som hevdes å være 'essential issues'.[18]

Evangelikal tenkning om akademia som arena og kall

Min deskriptive presentasjon i første hoveddel tar utgangspunkt i et aktuelt grunnlagsdokument (*Cape Town-erklæringen*), en ledende inspirator (Charles Habib Malik) samt en kjent institusjon som case (Wheaton College). Som det kommer frem i det følgende, er det en naturlig sammenheng mellom disse tre.

Cape Town-erklæringen som sentral tekst

Cape Town-erklæringen (*CTC*) inneholder et helt underkapittel (II.A.7) om «Truth and the public arenas», med fokus på «government, business and academia». I dette nøkkelavsnittet (*CTC*, II.A.7)[19] finner vi fem sentrale anliggender relatert til akademia som kall og arena.

---

17 Ut fra en *kirkeøkumenisk* tilnærming fra et luthersk perspektiv vil det derimot være en potensiell konflikt knyttet til *to nivåer utfra CA VII*, nemlig det som er kirkesplittende (dvs. det som hører til «evangeliets lære og forvaltningen av sakramentene»), og det som ikke er det. (Se https://kirken.no/globalassets/kirken.no/om-troen/kristen-tro/augsburgske_bekjennelse.pdf. [Lest 2019.04.09.])

18 Et illustrerende eksempel er hvordan den lutherske teologen Carl Fr. Wisløff (1908–2004) i en artikkel i *I.F.E.S. Journal* (nr. 3, 1963) omtalte sin medvirkning i utformingen av *IFES Doctrinal Basis*. Her «utdyper han den allianseøkumeniske tenkning som han og IFES hadde stått for. … Med en sterk samling om fundamentale spørsmål, som skriftsynet og synet på Kristus, vekkelse, omvendelse og frelse, er det ikke dermed sagt at andre temaområder er uviktige, skriver han. Her sikter han åpenbart til sakramentlæren med mer.» (Sjaastad 2016: 186)

19 Se https://www.lausanne.org/content/ctc/ctcommitment#p2-1. (For norsk oversettelse, se https://www.lausanne.org/nb/cape-town-erklaeringen-2/cape-town-erklaeringen#p2-1.) [Lest 2018.10.27.]

For det første fremheves at offentlige myndigheter, næringsliv og høyere utdanning preger verdigrunnlaget i det enkelte land og – menneskelig talt – definerer kirkens frihet. Dermed er den sentrale samfunnsrollen til akademia fremhevet, både som kanal for verdi- og livssynsformidling, som arena for danning, og som pregende for tanke-, samvittighets- og trosfrihet. Videre understrekes at kristne bør engasjere seg for å prege samfunnets verdier og offentlig debatt (Dahle 2015).

For det andre oppfordres det til å støtte høyskoler og universiteter med et kristent verdigrunnlag. Tre premisser vektlegges her. Selve utgangspunktet er at slike institusjoner må være «Kristus-sentrerte», noe som knytter tilbake til et sentralt utsagn tidligere i samme hovedkapittel: «Jesus Kristus er universets sannhet. Fordi Jesus er sannhet, er sannhet i Kristus (i) personlig så vel som uttrykt i påstander; (ii) universell så vel som kontekstuell; (iii) evig så vel som nåværende» (*CTC*, IIA.1). Videre må slike institusjoner være preget av «høy akademisk standard», altså ha kristne fagfolk med høy vitenskapelig og pedagogisk kompetanse. Til slutt vektlegges forpliktelsen på «bibelsk sannhet», noe som peker tilbake på erklæringens første del (*For the Lord we love: The Cape Town Confession of Faith*).[20]

For det tredje nevnes korrupsjon som en særlig utfordring for kristne yrkesutøvere på tvers av «government, business and academia», altså et kall til å utøve sitt yrke med etisk og moralsk integritet. Her eksemplifiseres sentrale anliggender fra et tidligere, nærliggende underkapittel om kristne i arbeidslivet (*CTC*, IIA.3).[21] Dette kallet videreføres så i neste punkt.

For det fjerde oppfordres nemlig unge kristne akademikere til å vurdere en langsiktig karriere innenfor akademia generelt, ikke minst «innen det sekulære universitet»[22]. Det spesifikke kallet beskrives som todelt, både det å undervise og det å utvikle sitt fagfelt ut fra et bibelsk livssyn. Her

20 Prinsipielt hevdes det altså her at det *ikke* er noen grunnleggende konflikt mellom sentrale bibelske sannhetspåstander og akademisk arbeid. Implisitt ligger en bekreftelse av akademia som en pluralistisk arena med kristne premisser og perspektiver som legitime mulige posisjoner.

21 Lausannebevegelsen har for tiden et særlig fokus på «the workplace». Se særlig https://www.lausanne.org/gwf [lest 2019.11.15].

22 Uttrykket 'the secular university' kan forståes både som (a) statlige universiteter/høgskoler og som (b) ikke-teologiske fagfelt. Det bør samtidig understrekes at *CTC* også vektlegger betydningen av teologisk utdanning (se Dahle 2016).

knyttes an til flere tidligere formuleringer. Allerede i forordet understrekes kallet «to bear witness to Jesus Christ and all his teaching … in the realm of ideas».[23] Videre fokuseres i en annen sammenheng det apologetiske oppdraget i møte med livssynsmangfoldet i «de offentlige rom» (*CTC*, II.A.2).

For det femte avsluttes hele avsnittet om «Truth and the public arenas» med en sterk oppfordring: «Vi må ikke forsømme den akademiske verden.» Denne sterke anmodningen til kristne om ikke å forsømme akademia er et direkte sitat fra Charles Habib Malik.[24]

Charles Habib Malik som sentral inspirasjonskilde

Libaneseren Charles Habib Malik (1906–1987) var en profilert politiker, FN-diplomat og akademiker, og ble særlig kjent for sin sentrale rolle ved utformingen av FNs menneskerettighetserklæring i 1948. Som filosof og teolog med et langt virke innenfor akademia og politikk hadde han et bredt nedslagsfelt.[25]

Malik ble i 1981 den tredje i rekken av prominente kristne akademikere som leverte de årlige *Pascal Lectures on Christianity and the University* ved University of Waterloo.[26] Nøkkelavsnittet fra disse forelesningene, som er inkludert fra første utgaven i en sluttnote[27] i *Cape Town-erklæringen*, inkluderer følgende utsagn: «The university is a clear-cut fulcrum with which to move the world … More potently than by any other means, change the university and you change the world» (Malik 1987: 100–101).[28]

Malik understreker her universitetenes opprinnelige historiske forankring i bekjennelsen til Jesus Kristus. Videre hevder han at det sentrale spørsmålet også i dag er «What does Jesus Christ think of the University?» (Malik 1987: 23).

---

23 https://www.lausanne.org/content/ctc/ctcommitment#foreword [Lest 2018-10-27.] Ikke oversatt til norsk.

24 Dette utsagnet begrunnes i en sluttnote i *CTC* (i engelsk originalversjon) med et lengre kjernesitat fra Malik.

25 Se https://en.wikipedia.org/wiki/Charles_Malik [lest 2018.10.27], samt Johnston 2018.

26 Se https://uwaterloo.ca/pascal-lectures/about. [Lest 2018.10.27.]

27 *CTC,* fotnote 59. Ikke i norsk versjon.

28 Se her også *CTC,* originalversjon, «footnote 59».

Med utgangspunkt i dette grunnleggende teologiske perspektivet mener Malik som kristen akademiker å kunne identifisere noen sentrale verdimessige og livssynsmessige trender både innenfor 'the sciences' og 'the humanities', som han opplever som særdeles utfordrende. Malik hevder at mens de førstnevnte (realfagene) *kan* havne i en «fourfold temptation … pride, pretending to know what [one] does not know, naturalism, and self-forgetting» (Malik 1987: 45), *kan* de sistnevnte (humaniora og samfunnsfag) stå i fare for å preges av skeptisisme, kynisme, nihilisme og tidstyranni (Malik 1987: 73, 77–78).[29] Maliks spissformuleringer er her preget av pamflettens uvitenskapelige format, men er samtidig uttrykk for hans grunnlagskritikk i møte med det han beskriver som akademias sekulære paradigmer.[30]

Maliks forelesningsserie «A Christian Critique of the University» i 1981 var hovedsakelig en videreutvikling av foredraget «The Two Tasks», som han holdt året før som «dedication message» ved innvielsen av The Billy Graham Center ved Wheaton College.[31] Senteret skulle ha evangelisering og misjon i fokus,[32] og Malik kom i den anledning med følgende utfordring: «[R]esponsible Christians face two tasks – that of saving the soul and that of saving the mind.» (Malik 1980: 32, 34).

Charles Habib Maliks innvielsestale ved Wheaton fra 1980 og forelesningsserie ved Waterloo fra 1981 har satt dype spor i evangelikal høyskoletenkning i USA. Crossway Books, et ledende evangelikalt forlag, publiserte i 2007 en minneskrift for Malik med tittelen *The Two Tasks of the Christian Scholar: Redeeming the Soul, Redeeming the Mind*.

En av redaktørene for minneskriftet, William Lane Craig, understreker i sin avsluttende artikkel hvorfor Maliks doble anliggende er så vesentlig: «If we change the university, we change our culture through those who shape culture. … It is part of the task of the Christian academic to help create and sustain a cultural milieu in which the gospel can be heard as an intellectually viable option for thinking men and women»

29 Til sistnevnte («tidstyranniet») bemerker Malik følgende: «The humanities, both students and professors, are in a hurry. They must get somewhere! God knows where!» (1987: 80).

30 En aktuell parallell er Alvin Plantingas grunnlagskritikk i møte med naturalismen.

31 Se https://www2.wheaton.edu/bgc/archives/BGCdedication.htm. [Lest 2018.10.27.]

32 Billy Graham Center (BGC) er fortsatt et sentralt ressurssenter for den evangelikale misjonsbevegelse, bl.a. med et historisk arkiv som inkluderer Lausannebevegelsens sentrale dokumenter.

(Craig 2007: 178). Tankegangen hos Craig er at i den aktuelle kulturelle konteksten i Vesten fremmes ofte en sekulær tilnærming til verdier, menneskesyn, virkelighetsforståelse og tro. Dermed bør (eksempelvis) naturalistiske, reduksjonistiske og sekulærhumanistiske premisser og perspektiver avdekkes, samtidig som aktuelle kristne perspektiver introduseres og begrunnes.[33]

Den andre redaktøren for minneskriftet, Paul M. Gould, utforsker i sin introduksjonsartikkel hva det innebærer å være en kristen akademiker med integritet på UH-arenaen. For det første understreker han integreringen av Guds store fortelling i fag, yrke og liv, med 'skapelse', 'fall', 'frelse' og 'fullendelse' som grunnleggende bibelske orienteringspunkt. For det andre vektlegges at kristne akademikere bør være 'principled pluralists' og virke for 'committed pluralism'.[34] For det tredje fremhever Gould at det ofte både er naturlig og nødvendig med «latent Christian research», der forskningen er i samsvar med eller forutsetter et robust kristent livssyn uten at dette gjøres eksplisitt. «As a general rule, the more applied the research, the more latent one's Christianity» (Gould 2007: 45). For det fjerde poengteres at moralsk karakter er like viktig som intellektuelle dyder hos en kristen 'scholar-teacher'.

Gould oppsummerer så sitt hovedanliggende på følgende måte:

> By producing (either explicit or latent) Christian research, the Christian world and life [view] will be restored to the status of 'plausible' within the marketplace of ideas … If Christian professors begin to actively examine and challenge … anti-Christian assumptions within their discipline and present a winsome picture of a *whole* life, centered in God, only then can the soil be made fertile once again for the advancement of the Christian world and life [view] (Gould 2007: 49).

---

33 Dette har for øvrig nær sammenheng med kognitiv dissonans som misjonal utfordring; se Dahle 2018.

34 Jeg forstår Gould dit hen at han her argumenterer langs samme prinsipielle linjer som Os Guinness m.fl. i *The Global Charter of Conscience* (2012). Til dette, se også Guinness 2013 og Dahle 2015.

I likhet med Malik bruker Gould her sterke formuleringer om «anti-Christian assumptions» innenfor ulike akademiske disipliner. Det er uklart om han her mener sekulære premisser i den akademiske diskursen som fører til en marginalisering av kristen tro *eller* aktuelle sekulære tilnærminger og forklaringsmodeller som innflytelsesrike livssynstrender. Uansett løfter Gould frem kristne premissers og perspektivers mulighet og plausibilitet innenfor akademia.

I boka *The Outrageous Idea of the Missional Professor* videreutvikler Gould hva som særpreger en kristen akademiker preget av tydelighet og integritet, fortsatt med inspirasjon fra Malik. Gould vektlegger syv intellektuelle dyder («the mind»: «intellectual courage, carefulness, tenacity, fair-mindedness, curiosity, honesty, and humility»), og løfter samtidig frem «faith, hope and love» som de sentrale kristne moralske dydene («the heart»). Gould fokuserer videre på behovet for en misjonal bevegelse på campusene, noe som forutsetter transparens, tydelighet og kallsbevissthet hos det han altså omtaler som 'missional professors' (Gould 2014: 84).[35]

Gould drøfter så til slutt hvordan kristne fagfolk kan prege sine fagfelt ut fra et kristent livssyn på faglig og etisk forsvarlige måter. Han skjelner her mellom ulike nivåer innenfor et gitt fagfelt: (a) Det finnes grunnleggende «guiding principles», altså «[beliefs] held by a scholar that operates as a constraint on theory acceptance and a signpost for theory discussion». (b) Neste nivå er «guiding methodologies: … The methodology a scholar employs is informed by the guiding principles held within the discipline.» (c) Videre finner vi «the data set of an academic discipline [encompassing] the specific domain of knowledge that is studied». (d) Siste og fjerde nivå er «the guiding narrative of a discipline [which] includes the history of the Western mindset as well as the specific history of the discipline» (Gould 2014: 106–117).

På alle fire nivåene blir grunnlagskritikk sentralt for 'the missional professor', samtidig som 'principled pluralism' også åpner for implisitte

35 Det er her viktig å merke seg begrepsbruken: «I shall use the term 'missional' to describe a specific posture or identity of the Christian professor: a missional professor is one who understands and lives her life in light of God's story and God's mission (the *missio dei*)» (Gould 2014:1).

eller eksplisitte bidrag innenfor akademia fra et kristent livssynsperspektiv. Igjen ser vi den tydelige inspirasjonen og innflytelsen fra Malik.[36]

Wheaton College som sentral case

Fremstillingen så langt har synliggjort en rekke tydelige forbindelseslinjer til Wheaton College, både når det gjelder NLA Mediehøgskolen Gimlekollen, Lausannebevegelsen og Charles Habib Malik. Dette illustrerer den sentrale rolle som Wheaton College spiller blant de evangelikale lærestedene i USA.

For det første kjennetegnes Wheaton College av et tydelig evangelikalt særpreg, en profilert historie samt en bred anerkjennelse for akademisk kvalitet og bredde. Institusjonens profil utmyntes gjennom et eksplisitt evangelikalt trosgrunnlag[37] og et fokusert 'mission statement'.[38]

For det andre kjennetegnes Wheaton College av en tydelig vektlegging av målrettet tro og fagarbeid ('faith and learning'). Dette illustreres ikke minst gjennom høgskolens 'Educational Purpose', som bl.a. vektlegger en 'curricular approach'.[39]

Den 'scholar-teacher' ved Wheaton College som på en særlig måte bidro til utvikling av 'faith and learning', både internt og eksternt, var filosofiprofessoren Arthur F. Holmes (1924–2011). «Holmes is widely credited as the most influential figure in the [faith and learning] integration enterprise from his early publications in the 1970s through the early twenty-first century» (Matthias 2018: 3552–3554 [Kindle]).[40]

Motivert av Malik var Holmes' prinsipielle utgangspunkt «[the] proposition [that] 'all truth is God's truth'» (Holmes 1977). Derfor har også

36 På bakgrunn av bidrag fra N. Wolterstorff, A. Plantinga og M. Noll foreslår Gould fire grunnleggende prinsipper som veiledende for den kristne 'scholar-teacher': «(1) *Unity Thesis*: All truth is connected and unified. (2) *Objectivity Thesis*: There is a mind-independent reality that we can discover. (3) *Scripture Thesis*: Scripture makes knowledge claims about the nature of God, the world, and the self. (4) *Gospel Thesis*: Humanity's greatest need is the gospel» (2014: 112–113).

37 https://www.wheaton.edu/about-wheaton/statement-of-faith-and-educational-purpose/ [Lest 2018.10.27.]

38 https://www.wheaton.edu/about-wheaton/why-wheaton/mission/ [Lest 2018.10.27.]

39 https://www.wheaton.edu/about-wheaton/statement-of-faith-and-educational-purpose/ [Lest 2018.10.27.]

40 Se videre http://www.wheatonrecord.com/features/how-wheatons-philosophy-department-helped-transform-american-philosophy/ [Lest 2018-10-27.]

kristen tro hatt en helt sentral rolle for universitetenes framvekst og klassiske idealer, noe Holmes påviser i en historisk analyse:

> I find four recurring emphases, which I take to be the heart and soul of the Christian academy:
>
> 1. The usefulness of liberal arts as preparation for service to both church and society.
> 2. The unity of truth.
> 3. Contemplative (or doxological) learning.
> 4. The care of the soul (what we call moral and spiritual formation)
>
> (Holmes 2001: 1–2).

Holmes poengterer at 'the Christian academy' kan realiseres både av kristne fagpersoner innenfor offentlige UH-institusjoner og av faglige kollegier ved UH-institusjoner med et kristent verdigrunnlag. Selv utvikler han 'the idea of a Christian college'; primært en nordamerikansk institusjon, som integrerer (i) en allmenndannende *liberal arts*-utdanning med (ii) et helhetlig kristent livssynsperspektiv og (iii) en kristen 'college community'.

Dette konseptet gjenspeiler seg i dagens Wheaton College, med fortsatt fokus på 'liberal arts'-tradisjonen, med et nytt 'general education'-pensum som kalles «Christ at the core», samt med en felles forpliktelse som ledelse, ansatte og studenter på 'the community covenant'.[41] Sistnevnte forpliktelse begrunnes ikke minst i særpreget som 'largely a residential community of Christians'.[42]

For det tredje kjennetegnes Wheaton College av en bred institusjonell strategi som legger vekt på en helhetlig satsing innenfor både utdanning, forskning og formidling. Høgskolen tilbyr en betydelig grad av valgmuligheter når det gjelder studentenes utdanningsveier, samtidig som forskning naturlig nok står sentralt.

---

41 Se https://www.wheaton.edu/academics/the-value-of-a-wheaton-education/ og https://www.wheaton.edu/academics/the-liberal-arts-at-wheaton-college/christ-at-the-core-liberal-arts-at-wheaton/, samt https://www.wheaton.edu/about-wheaton/community-covenant/. [Lest 2018.10.27.]

42 Se https://www.wheaton.edu/about-wheaton/community-covenant/. [Lest 2018.10.27.]

Men denne profilerte evangelikale institusjonen kjennetegnes ikke minst av en rekke ulike sentre på campus, slik som Marion Wade Center,[43] The Billy Graham Center,[44] Centre for Urban Engagement[45] og Humanitarian Disaster Institute.[46] Gjennom forskning, samt en kombinasjon av allmennrettet, brukerrettet og forskerrettet formidling, bidrar slike sentre til å gjøre Wheaton College til en sentral og innovativ evangelikal aktør i møte med omverdenen.

Et evangelikalt perspektiv på akademia som arena og kall – et foreløpig sammendrag

Presentasjonen ovenfor har synliggjort at et evangelikalt perspektiv på akademia som arena og kall preges av de fire kjernepunktene i klassisk evangelikal teologi og missiologi, som Bebbington identifiserte.

For det første står *Bibelen* sentralt, både som institusjonell og individuell autoritet, men også i form av et helhetlig bibelsk livssynsperspektiv som vektlegger at "all sannhet er Guds sannhet" – også innenfor akademia. Videre står *Jesu person og forsoningsverk* i fokus, illustrert institusjonelt med "Christ at the core" og individuelt med bekjennelsen til Kristus. For det tredje preges tenkningen av en evangelikal tilnærming til *den personlige tilegnelsen* av den kristne troens innhold, enten dette gjelder kunnskap om kristen tro, det å holde kristen tro for sann eller personlig kristen tro hos den kristne fagpersonen. Til slutt bør også det sterke *sosiale engasjementet* i den evangelikale tilnærmingen nevnes, noe som motiverer for strategisk og målrettet innsats i og gjennom akademia. Sistnevnte overbevisning gir samtidig et helhetlig kristent perspektiv på tro, fag, yrke og liv.

43 Se https://www.wheaton.edu/academics/academic-centers/wadecenter/. [Lest 2018.11.29.]
44 Se presentasjon ovenfor.
45 Se https://www.wheaton.edu/academics/academic-centers/center-for-urban-engagement/. [Lest 2018.10.29.]
46 Se https://www.wheaton.edu/academics/academic-centers/humanitarian-disaster-institute/. [Lest 2018.20.29.]

Belysning av NLA Høgskolens verdigrunnlag og samfunnsoppdrag fra et evangelikalt perspektiv

På bakgrunn av presentasjonen og analysen ovenfor er det nå mulig i andre hoveddelen av denne artikkelen å reflektere over NLA Høgskolens verdigrunnlag og samfunnsoppdrag i lys av evangelikal tenkning om akademia som arena og kall.

Jeg introduserer først *tre grunnlagsspørsmål* (prolegomena) som synliggjør både likheter og forskjeller mellom klassisk evangelikal tenkning og NLAs lutherske teologi, tradisjon og kontekst. Gitt høgskolens konfesjonelle profil, er det naturlig å begynne refleksjonene her. Deretter formulerer jeg *det evangelikale perspektivet* på akademia – i misjonal tradisjon – som et misjonalt oppdrag, et misjonalt kollegium og et misjonalt bidrag. Dette fører til noen avsluttende refleksjoner over hvordan NLA kan og bør integrere evangelikal tenkning i en norsk UH-kontekst. Hele andre hoveddel er dermed en invitasjon til videre refleksjon over strategi og samfunnsoppdrag for fagpersoner og institusjoner innenfor UH-sektoren som identifiserer seg med et kristent verdigrunnlag.

Tre grunnlagsspørsmål som synliggjør likheter og forskjeller

Er evangelikal teologi forenlig med NLAs lutherske teologi?

Det første naturlige grunnlagsspørsmålet er om evangelikal teologi, slik jeg har beskrevet den ovenfor, er forenlig med NLAs lutherske teologi forstått som trinitarisk, reformatorisk-evangelisk og luthersk-konfesjonell.[47] Som nevnt innledningsvis synes dette være forenlig på eiernivået, siden seks av de syv NLA-eierne har en tilnærmet dobbel identitet som lutherske (ifølge sine vedtekter) og evangelikale (ifølge medlemskap i Norme). Videre, som jeg også nevnte innledningsvis, forstår den

47 Institusjonelt har «NLAs lutherske teologi» representert en betydelig spennvidde, både på eiersiden og blant de teologiske lærerne. Dette mangfoldet er ytterligere forsterket gjennom NLAs fusjon i 2013 med Høgskolen i Staffeldtsgate og Mediehøgskolen Gimlekollen (se Helland & Jøssang 2018: 89–97, 165–168, 257–265).

internasjonale evangelikale bevegelse seg selv som en sentral arvtaker i en fellesreformatorisk tradisjon.[48] Dermed er det tydelige og nære teologiske forbindelseslinjer til NLAs evangelisk-lutherske ståsted.[49]

Samtidig synes særlig sakramentforståelse, bibelsyn og (til dels) skapelsesteologi være tre potensielle teologiske spenningsfelt mellom det evangelikale og det lutherske, avhengig av hvordan den teologiske argumentasjonen tilrettelegges og presenteres fra begge sider. Det er utvilsomt en teologisk brist at ikke en sakramentforståelse (i et felleskristent/økumenisk perspektiv) er inkludert i noen sentrale Lausanne-dokumenter.[50] Samtidig kan det hevdes at teologi og praksis knyttet til sakramentforståelse i mindre grad enn bibelsyn og skapelsesteologi er relevant for kristen innsats på UH-arenaen, siden planting og utvikling av menigheter her ikke er i fokus.

Når det gjelder bibelsyn, er det verd å merke seg at *Cape Town-erklæringen* uttrykker Lausannebevegelsens 'konservative' bibelsyn med et konstruktivt-offensivt siktemål og i et varmt språk:

> For det første, sentrum i vårt bibelsyn må være Jesus Kristus – som 'den personen Bibelen åpenbarer'. For det andre, vår egen bibelbruk må skje med Bibelens store fortelling som ramme – som 'den historien Bibelen forteller'. For det tredje, vi må ha grunnleggende tillit til 'den sannheten Bibelen lærer'. For det fjerde, gjennom vårt møte med Guds Ord kalles vi til etterfølgelse – 'til det liv som Bibelen krever'. Med et slikt firedelt fokus kan vår bibelbruk bli preget av en sunn bibeltillit og en sann bibelglede (Dahle 2016a).

---

48 For Lausannebevegelsen ble dette synliggjort under reformasjonsjubileet (2017) gjennom en global misjonskonferanse i Wittenberg og utgivelse av *The Reformation: What You Need to Know and Why*.

49 Det er verdt å merke seg at sentrale, norske lutherske missiologer som Jan-Martin Berentsen, Knud Jørgensen (1942–2018) og Tormod Engelsviken tydelig har hevdet at en luthersk identitet og en evangelikal identitet kan forenes teologisk. Se eksempelvis Engelsviken 2006: 326.

50 «[L]eading church ecumenicals have expressed key theological concerns in relation to Lausanne, especially regarding … the fact that the sacraments are not mentioned anywhere in the official Lausanne statements or in the Lausanne Occasional Papers (LOP)» (Dahle, Dahle & Jørgensen 2014: 2, fotnote 3).

Slik forstått synes et slikt evangelikalt bibelsyn å være fullt forenlig med det lutherske *Sola Scriptura*-prinsippet (Vanhoozer 2016: 109–146). Vekten her er på Skriftens kristologiske sentrum, troverdighet[51] og relevans.

Til slutt, i tillegg til sakramentforståelse og bibelsyn, er det naturlig å nevne synet på forholdet mellom skapelse og frelse som et potensielt spenningsområde mellom luthersk og evangelikal teologi. I den grad evangelikal teologi preges av de deler av reformert tenkning «der man i mindre grad har en selvstendig lære om skapelsen og den positive verdien ved det allmenne» (Innerdal 2018: 57–58), vil det her være en spenning – og potensiell konflikt – i forhold til den lutherske skapelsesteologien generelt og den lutherske toregimentslæren spesielt. Ofte vil her den lutherske skapelsesteologiens sentrale vektlegging «at alle mennesker er skapt av Gud og at han opprettholder verden som et godt sted for dem også dersom de er mennesker av annen eller ingen religiøs tro» (Innerdal 2018: 58) mangle. I en sekulær og pluralistisk virkelighet kan imidlertid ikke «det allmenne ved det verdslige regimentet … lenger forutsettes som gitt og avklart» (Innerdal 2018: 50).[52]

Er prinsippene for evangelikal høgskoletenkning forenlig med NLAs lutherske (høg)skoletenkning?

Vi så i første hoveddel at evangelikal høgskoletenkning i sin grunnlagstenkning er orientert ut fra Bebbingtons fire nøkkelpunkt, men ikke begrenset til disse. Vekten er på en sterk integrering både av tro og fag og av tro og yrke. Dette trenger ikke stå i motsetning til en luthersk teologi, men kan derimot være et betimelig korrektiv til ulike teologiske versjoner av en «secular-sacred divide»:

51 Spørsmålet om Bibelens ufeilbarlighet løftes av og til frem som et spenningsfelt mellom lutherske og evangelikale. Det er her verdt å merke seg Engelsvikens kommentar til Lausanne-paktens paragraf 2 om Bibelen: «[It] deals with a divisive question in the evangelical movement …, namely the question of the inerrancy of Scripture. By its formulation that the Scriptures is 'without error in all that it affirms, and the only infallible role of faith and practice', both sides could be satisfied depending upon how 'in all that it affirms' is interpreted.» (Engelsviken 2014:35)

52 Mange ikke-lutherske evangelikale i Lausanne-tradisjonen vil derfor kunne være enige i følgende: «I en postmoderne, sekulær og pluralistisk virkelighet vil det allmenne som teologisk konsept … oppfattes som noe man som kristen aktør i samfunnet kritisk samhandler med og bidrar til bestemmelsen av» (Innerdal 2018: 58).

> Skal man være tro mot Luthers lære om de to regimentene, er det en absolutt forutsetning at man merker seg hans advarsel om ikke å *skille* regimentene fra hverandre, men likevel *skjelne* mellom dem. Videre må man ikke overse sammenhengen mellom regimentene (Øystese 1985: 64; se også Helland & Jøssang 2018: 93–95).

Dette betyr ikke at en kristen høgskoles faglige virksomhet skal «kristianiseres» men at de skal «sakliggjøres, … slik at en mulighet blir åpen for en forståelse av den sekulære verden som Guds verden – skapt av ham og holdt oppe av ham» (Øystese 1985: 56).

En historisk illustrasjon på en slik grunnlagstenkning under NLAs forhistorie møter vi i det programskriftet for en kristen lærerhøgskole som Andreas Seierstad la frem i 1961. Her uttrykkes dette på følgende måte: «Siktemålet for høgskoleopplæringa bør vera å kasta bibelsk overljos over alle livssynsspørsmål som melder seg i folkeskolen og dei høgare skulane, ikkje berre i religionstimane, men i alle skulefag» (Øystese 1985: 64).[53] Her synliggjøres en luthersk høgskoletenkning som lar Gud være herre over både det åndelige riket og det verdslige riket. Samtidig blir det tydelig at hver enkelt kristen er borger i begge disse riker.

Denne lutherske tenkningen kan uttrykkes på følgende måte:

> In the first place, Luther's two kingdoms are connected as to origin, for these two separate realms are ultimately both God's realms; and, even more important, they are linked in practice by the individual Christian believer, who is a citizen of both simultaneously. Luther explains that a point of contact between the secular realm and the spiritual realm exists in the person of the individual Christian (Montgomery 2015: 119).[54]

Dermed er det en del av hver enkelt kristens kall som borger i begge rikene å søke en naturlig integrering både av tro og fag og av tro og yrke. Med andre ord underbygger luthersk teologi her vektleggingen av disse oppgavene i evangelikal høgskoletenkning.

53 Her refereres til Finn Wiig Sjursen *Norsk Lærerakademis historie og plass i skoleverket* (Bergen: NLA-trykk, 1982: 22).

54 Sitatene i teksten er fra George Forell (*Christian Social Teachings* [1971]).

Er konseptet for 'Christian colleges' forenlig med NLA Høgskolens særpreg og profil?

Som nevnt ovenfor kan *a Christian college* (i nordamerikansk tradisjon) beskrives som en akademisk institusjon som integrerer en allmenndannende *liberal arts*-utdanning med et helhetlig kristent livssynsperspektiv og et kristent college *community*. Dette tredelte konsept er kun delvis forenlig med NLA Høgskolens tradisjon, særpreg og profil.

I realiteten har mange nordamerikanske *Christian colleges* i den evangelikale tradisjonen en bredere utdanningsportefølje enn den klassiske *liberal arts*-tradisjonen, ikke minst med ulike profesjonsutdanninger. Det samme er jo tilfelle med NLA Høgskolen, særlig etter de to fusjonene med henholdsvis Breistein (barnehage- og grunnskolelærerutdanning) i 2010 og Staffeldtsgate (utøvende musikerutdanning) / Gimlekollen (journalistutdanning) i 2013. Vekten på en allmenndannende *liberal arts*-utdanning står imidlertid nær danning som pedagogisk ideal og målsetting, som ofte løftes frem som et sentralt kjennetegn ved NLA-tradisjonen. Dette er også fremhevet på en tydelig måte i høgskolens formålsparagraf:

> Ut fra en kristen forståelse av natur, menneske, kultur og samfunn har NLA Høgskolen som formål å fremme danning, dyktiggjøre mennesker til tjeneste i hjem, arbeid og fritid, og bidra kritisk og konstruktivt til å møte lokale, nasjonale og globale utfordringer. (NLA Høgskolen 2016)

I denne nøkkelsetningen fremkommer jo også betydningen av et *helhetlig kristent livssynsperspektiv* som «verdimessig grunnlag»[55] for en kristen høgskole. Her er det fullt ut samsvar rent prinsipielt mellom *Christian colleges*-tradisjonen og formuleringen i NLAs vedtekter.

Det er imidlertid flere grunner til at konseptet *a Christian college community* bestående av ledelse, ansatte og studenter ikke er overførbart til NLA Høgskolen som en helhetlig praksis. Personlig livssyn og tro er jo ikke legitime opptakskriterier til studiene ved norske kristne høgskoler. Videre er en *residential community* ukjent innenfor UH-sektoren i Norden,

55 Dette uttrykket er hentet fra UH-lovens formulering i § 1-5 (2) «Universiteter og høyskoler har ellers rett til å utforme sitt eget faglige og verdimessige grunnlag innenfor de rammer som er fastsatt i eller i medhold av lov.»

til forskjell både fra den allmenne college-tradisjonen i USA og UK samt den kristne college-tradisjonen i USA. Samtidig er en *Christian community* av og blant ansatte vesentlig også ved en norsk kristen høgskole som NLA.

Dette siste synliggjør hvor sentralt det kristne kollegiet er for NLA som verdibasert høgskole. Dette vil jeg utvikle nedenfor, i lys av et evangelikalt perspektiv på akademia som arena og kall. Dette perspektivet er sammenfattet i det følgende – i pakt med *missional church*-tradisjonen – som et misjonalt oppdrag, et misjonalt kollegium og et misjonalt bidrag.

NLAs verdigrunnlag og samfunnsoppdrag i lys av evangelikal, misjonal tenkning

Et misjonalt oppdrag

På bakgrunn av fremstillingen ovenfor vil jeg her skissere det 'misjonale' oppdragets mandat, innhold og arenaer. Dette oppdraget betyr *ikke* at kirkesamfunn, menigheter eller misjonsorganisasjoner har rett til å overstyre den institusjonelle eller individuelle akademiske friheten innenfor den private, kristne UH-sektoren. *Derimot* betyr dette at hver enkelt kristen akademiker som person, ifølge luthersk *og* evangelikal teologi, både har et akademisk oppdrag (gitt av akkrediterende og bevilgende myndigheter) og et misjonalt oppdrag (gitt av institusjonens eiere).

Det misjonale oppdraget kan – med *Cape Town-erklæringens* ord – sammenfattes som et felles kall til «å bære vitnesbyrd om Jesus Kristus og alt han lærte – blant alle folk ('in every nation'), innenfor alle samfunnssfærer ('in every sphere of society') og på ideenes område ('in the realm of ideas')» (*CTC*, 'Foreword').

Den første delen av denne pregnante formuleringen uttrykker flere vesentlige innholdsmomenter knyttet til det misjonale oppdraget.

> First, [it] … strongly points to the Gospel of Jesus Christ as the theological focus … Second, [it] … has a robust didactic emphasis on the teaching of Jesus Christ … Thirdly, [it] … has a clear apologetic emphasis on the truth of Jesus Christ… Fourthly, [it] … presupposes a holistic perspective on the task of bearing witness to Jesus Christ and all his teaching … Fifthly, [it] … includes an implicit emphasis on the integrity of the message and the messenger (Dahle 2014: 268–273).

Den andre delen av nøkkelsitatet uttrykker så tre ulike, supplerende dimensjoner i kristen misjon. Den klassiske (eller tradisjonelle) er en misjonal *lengde*dimensjon, «blant alle folk» som uttrykker utsendelse til ett interkulturelt Kristus-vitnesbyrd. Det suppleres her først med en misjonal *bredde*dimensjon, der hele Guds folk mobiliseres til å bære med seg vitnesbyrdet om Kristus på ulike arenaer og i ulike relasjoner og roller. Videre nevnes også en misjonal *dybde*dimensjon, der kristne kalles til å bære med seg vitnesbyrdet om Kristus inn på de offentlige arenaer som på en særlig måte preger verdier, livssynsdanning og trosoppfatninger (Dahle 2014).

Slike arenaer finner vi ikke minst innenfor akademia og de allmenne mediene, som begge i stor grad preges av sekulær tenkning og av et omfattende verdi- og livssynsmangfold (Dahle 2015, Dahle 2016b og Dahle 2018). Som vi har sett ovenfor, inkluderer det misjonale oppdraget i rollen som forsker, lærer og formidler innenfor UH-sektoren derfor også følgende: «It is part of the task of the Christian academic to help create and sustain a cultural milieu in which the gospel can be heard as an intellectually viable option for thinking men and women» (Craig 2007: 178). [56]

Ifølge evangelikal tenkning er dette misjonale oppdraget identisk for alle kristne akademikere, uansett om de arbeider ved kristne UH-institusjoner eller ved statlige eller andre private UH-institusjoner. Utrustningen for det misjonale oppdraget innenfor akademia synes imidlertid å være en til stor del forsømt oppgave (Dahle 2016b). Realiseringen av dette oppdraget må selvsagt skje på en måte som er naturlig både innenfor det enkelte fagfelt og for den enkelte fagperson.

Et misjonalt kollegium[57]

Kollegiet ved en kristen høgskole som NLA kan forstås som en samling fagpersoner som inviteres til en felles realisering både av et akademisk og et misjonalt oppdrag.[58] I lys av dette premisset er det mulig å skissere fem prinsipielle kjennetegn ved et slikt *misjonalt* kollegium.

56 Craigs utsagn må sees i sammenheng med hans forståelse av apologetikkens rolle som tredelt: «shaping culture, … strengthening believers … and … evangelizing non-believers» (se Craig 2008:15–23).

57 Uttrykket er inspirert av Paul Goulds begrep 'the missional professor' (se ovenfor).

58 Dette uttrykkes på følgende måte i nylig vedtatte verdidokument: «Ansatte ved NLA Høgskolen vil på dette grunnlaget arbeide i et fellesskap hvor de i konstruktivt samvirke realiserer høgskolens formål, i lojalitet mot høgskolens grunnlag» (NLA Høgskolen 2020).

Jeg fokuserer her på de vitenskapelige ansatte som har et selvstendig, utøvende ansvar for det tredelte samfunnsoppdraget med utgangspunkt i det «faglige og verdimessige grunnlag» (UH-loven, § 1-5 (2)) som NLA Høgskolen har utformet:[59] *For det første* er det et kollegium som etter eget ønske kan identifisere seg med og motiveres av et felles verdigrunnlag.[60] *For det andre* er det et kollegium som aktivt driver fri forskning med inspirasjon fra institusjonens verdigrunnlag. *For det tredje* er det et kollegium som på en naturlig måte synliggjør institusjonens verdigrunnlag i undervisning og veiledning. *For det fjerde* er det et kollegium som bevisst synliggjør institusjonens verdigrunnlag gjennom en helhetlig allmennrettet, brukerrettet og forskerrettet formidlingsvirksomhet. *For det femte* er det et kollegium som i ord, handling og holdning naturlig synliggjør institusjonens verdigrunnlag i høgskolens hverdag.[61]

I lys av de teologiske klargjøringene ovenfor kan disse fem prinsipielle kjennetegnene ved et misjonalt kollegium sies å være i samsvar både med NLAs lutherske tradisjon og med den evangelikale tradisjon.

Et misjonalt bidrag

Med utgangspunkt i det misjonale oppdraget som det misjonale kollegiet ved en kristen høgskole som NLA har felles, vil det kunne komme et profilert misjonalt bidrag innenfor både forskning, utdanning og formidling.

Innenfor både *grunnlagsforskning, anvendt forskning og utviklingsarbeid* vil kollegiet kunne bidra med ny kunnskap som – eksplisitt eller implisitt – er generert med inspirasjon fra, og/eller med utgangspunkt i, høgskolens kristne verdigrunnlag. Dette gjelder i relasjon til det kristne livssynets ulike innholdsmomenter, slik som verdier, menneskesyn,[62] vir-

59 Denne vektleggingen av de vitenskapelige ansatte ('the scholar-teachers') som de primært utøvende i forhold til institusjonens samfunnsoppdrag må sammenholdes med en verdsetting både av ledelsens rolle og av innsatsen fra administrativt/ studieadministrativt ansatte.

60 Denne formuleringen er inspirert fra forrige utgave av NLA Høgskolens tilsettingsreglement, som var gjeldende fra styrevedtak i oktober 2018 til styrevedtak i mars 2020.

61 Det er nødvendig å understreke at disse fem prinsipielle kjennetegnene gjelder det akademiske kollegium som helhet, med full respekt for de mange legitime forskjellene innad i et slikt kollegium når det gjelder faglige tradisjoner og tilnærminger, personlighet og gaver, samt teologiske-åndelige uttrykksmåter, tradisjoner og perspektiver.

62 NLA Høgskolen har en lang tradisjon for forskningsbidrag om det kristne menneskesynet. Se f.eks. artikkelen «Bidrag til en kristen forståelse av mennesket» i denne antologien.

kelighetsoppfatning og tro, samt også i utforsking av relasjonen til andre sekulære og religiøse livssyn. NLAs vedtekter (§ 6) vektlegger her bl.a. at en bør «vie grunnlagsspørsmål stor oppmerksomhet, studere sentrale prosesser og bærende institusjoner og strukturer i kultur og samfunn, [samt] støtte flerfaglige tilnærminger» (NLA Høgskolen 2016).

Slik kan et kollegium gi profilerte forskningsbidrag inn mot disipliner, profesjoner og samfunnet som helhet. Som nevnt tidligere vil imidlertid kristnes forskningsbidrag – også ved NLA Høgskolen – av naturlige grunner ofte være 'latent Christian', særlig innenfor anvendt forskning.

Innenfor den forskningsbaserte *undervisningen og veiledningen* vil kollegiet kunne modellere kristen integritet som fagpersoner og pedagoger. NLAs vedtekter understreker at høgskolens pedagogiske virksomhet skal «bidra til danning av etisk bevissthet» og «forberede til tjeneste i hjem, barnehage og skole, kirke og misjon og i andre kultur- og samfunnsinstitusjoner» (NLA Høgskolen 2016).

Innenfor den forskningsbaserte *allmennrettede, brukerrettede og forskerrettede formidlingsvirksomheten* vil det misjonale kollegiet – med eksplisitt eller implisitt forankring i høgskolens verdigrunnlag – kunne bidra til opinionsdanning, offentlig debatt og strategisk formidling av kunnskap og kompetanse. Dette inkluderer sentrale apologetiske oppgaver, bl.a. i møte med den utbredte opplevelsen av kognitiv dissonans blant yngre og eldre kristne (Dahle 2018).

Som forskere, lærere og formidlere har det misjonale kollegiet en felles oppgave i å «gi hjelp til livs- og kulturtolkning». I hverdagen ligger videre det felles ansvaret for «et godt faglig, sosialt og kristent miljø for studenter og ansatte med respekt for den enkeltes livssyn» (NLA Høgskolen 2016).

NLA Høgskolen – en evangelikal høgskole i norsk UH-sektor?

I den innledende artikkelen i denne antologien synliggjør Gunhild Hagesæther hvordan den institusjonelle utviklingen har skjedd og skjer i spenningsfeltet mellom to grunnleggende premisser: «NLA Høgskolen er en del av universitets- og høgskolesektoren. Samtidig er høgskolen en selvstendig institusjon med sitt eget formål og særpreg.» Med utgangspunkt i

denne prinsipielle betraktningen og på bakgrunn av min analyse ovenfor vil jeg her presentere noen korte refleksjoner om dette spenningsfeltet.

Jeg har synliggjort at NLA Høgskolen kan plasseres innenfor en evangelikal tradisjon. Med sitt evangelisk-lutherske trosgrunnlag og sin evangelikale tradisjon bidrar institusjonen – på bakgrunn av UH-loven § 1-5 (2) – til et større livssynsmessig og verdimessig mangfold innenfor norsk UH-sektor.

Samtidig er det nødvendig for NLA Høgskolen å praktisere det rette balansepunktet mellom akademisk frihet på institusjonelt og individuelt nivå. Frihet og integritet må ivaretas på begge nivåer. Høgskolen har rett til å kunne forvente at ansatte gir en helhetlig tilslutning til, eller i det minste viser kritisk lojalitet overfor, et helhetlig livssynsperspektiv slik dette kommer til uttrykk i høgskolens basis, formål og verdidokument.[63] Samtidig har vitenskapelig ansatte rett til et tydelig og tilstrekkelig frihetsrom for den forskning, undervisning og formidling som en skal utføre i henhold til sine stillingsbeskrivelser.

Med sitt tydelige og transparente verdigrunnlag kan NLA bidra til større åpenhet i UH-sektoren om verdier, livssyn og ideologi. Det er her fruktbart å skjelne mellom bakenforliggende og aktive premisser i forskning, undervisning og formidling. Alle fagpersoner har bakenforliggende livssynsmessige og verdimessige premisser. I et livssynsåpent samfunn er det ønskelig med størst mulig åpenhet om slike bakenforliggende grunnlagspremisser. Slike ideologiske premisser må imidlertid ikke overstyre vitenskapelige metoder, data og hypoteser.[64] Samtidig reiser forskning ofte grunnleggende livssynsmessige, verdimessige og ideologiske spørsmål.[65]

63 Dette er formulert på følgende måte i gjeldende tilsettingsreglement ved NLA Høgskolen som ble vedtatt i styremøte i mars 2020: «Ved tilsetting søkes det etter ansatte som vil bidra til at høgskolens formål realiseres ut fra dens verdimessige grunnlag og arbeide i lojalitet mot dette.»

64 Craig understreker at det er en grunnleggende forskjell mellom «innocuous and vicious presuppositions. A presupposition remains innocuous so long as it does not enter into the verification of the hypothesis … A presupposition becomes vicious, however, when it actually enters into the argumentation and purports to be a ground for the acceptance of the hypothesis» (Craig 1989: xvi–xvii).

65 Det er her interessant å merke seg økonomen Kalle Moenes spissformulering: «Verden går fremover, men for sakte nettopp fordi mange er så redde for å stille ideologiske spørsmål» (Moene 2019).

Det er naturlig å plassere Bibelens autoritet, Jesu unike rolle, troens personlige dimensjon og et sterkt holistisk sosialt engasjement som bakenforliggende livssynsmessige premisser ved institusjonen, dersom NLA Høgskolen kan og skal forståes som en institusjon i klassisk evangelikal tradisjon.

I lys av det som er sagt ovenfor, kunne det være aktuelt for NLA Høgskolen å utvikle refleksjonsmateriale for eiere, styre og ansatte om institusjonens verdigrunnlag og samfunnsoppdrag både i et evangelisk-luthersk og i et evangelikalt perspektiv. De evangelikale ideressurser som vi her har identifisert, ville da kunne være aktuelle og motiverende både for forskning, utdanning og formidling.

Oppsummering

Jeg vil i det følgende presentere en oppsummering i forhold til artikkelens problemstilling: *Hvilket bidrag kan et evangelikalt perspektiv gi til belysning av NLA Høgskolens verdigrunnlag og samfunnsoppdrag?*

Innledningsvis i artikkelen introduserte jeg et evangelikalt teologisk-missiologisk perspektiv, med den internasjonale Lausannebevegelsen som representativt eksempel. Dette perspektivet sammenfattes ofte som sentrert rundt fire grunnleggende overbevisninger: (a) tilliten til Bibelen som troverdig og autoritativ, (b) bekjennelsen til Jesus som stedfortredende Frelser og oppstanden Herre, (c) betydningen av en personlig og livsforvandlende tro samt (d) vekten på et dypt og helhetlig sosialt engasjement som er forankret i en personlig kristen tro.

Dette førte til en utforsking av *mitt første forskningsspørsmål*, nemlig hvilke idémessige ressurser som ligger i evangelikal tenkning om akademia som arena og kall. I første hoveddel av artikkelen utforsket jeg dette spørsmålet med utgangspunkt i (a) *Cape Town-erklæringen* som sentralt dokument, (b) Charles Habib Malik som sentral inspirasjonskilde, samt (c) Wheaton College som sentral case. De fire grunnleggende evangelikale overbevisningene ble her tydelig illustrert og aktualisert: Bibelen står sentralt som institusjonell og individuell autoritet og med et helhetlig livssynsperspektiv. Jesu person og gjerning er i fokus. Den kristne troens personlige dimensjon vektlegges, både i forhold til kunnskap,

forsantholden og tillit. Det sterke sosiale engasjementet blir synliggjort både institusjonelt og individuelt.

I andre hoveddel av artikkelen begynte jeg med en drøfting av evangelikal tenkning i relasjon til luthersk teologi. En luthersk teologi som vektlegger at Gud er Herre både over det verdslige og det åndelige regimentet, samt at den enkelte kristne er borger i begge riker, vil i all hovedsak være i samsvar med en evangelikal forståelse av akademia som arena og kall. Dermed kommer den kristne akademikeren i fokus som person.

På denne bakgrunn formulerte jeg et evangelikalt, misjonalt perspektiv i tre hovedpunkt til belysning av NLA Høgskolens verdigrunnlag og samfunnsoppdrag som svar på *mitt andre forskningsspørsmål*: (a) Forskeren, læreren og formidleren på NLA har både et akademisk oppdrag og et misjonalt oppdrag. Dette misjonale oppdraget kan beskrives som det «å bære vitnesbyrd om Jesus Kristus og alt han lærte … på ideenes område». (b) Som et bredt sammensatt fellesskap av kristne akademikere, utgjør NLA-lærerne et misjonalt kollegium, med felles ansvar for å virkeliggjøre forskning, utdanning og formidling inspirert og motivert av høgskolens kristne verdigrunnlag. (c) Kollegiets misjonale bidrag er synliggjøringen av NLAs verdigrunnlag i forskning, utdanning og formidling, når dette er faglig og pedagogisk forsvarlig og relevant.

Dette førte til noen korte avsluttende refleksjoner om forståelsen av NLA som en evangelikal institusjon på den norske UH-arenaen.

Utblikk

Avslutningsvis vil jeg fremheve at tematikken i denne artikkelen har prinsipiell aktualitet både for andre kristne høgskoler og for kristne fagpersoner ellers i UH-sektoren.

Andre kristne høgskoler kan være forskjellige fra NLA Høgskolen både når det gjelder basis og formål. Men dersom slike institusjoner ønsker å synliggjøre et kristent verdigrunnlag innenfor sine fagfelt med faglig og verdimessig integritet, vil det misjonale perspektivet med oppdrag, kollegium og bidrag være relevant som utgangspunkt for videre refleksjon og videreutvikling, både på individ- og institusjonsnivå.

Kristne fagpersoner som har sitt faglige virke ved øvrige UH-institusjoner, omfattes også av det misjonale oppdraget, selv om de ikke inngår i et misjonalt kollegium ved en kristen høgskole. Deres misjonale bidrag kan imidlertid være av avgjørende betydning, både for utviklingen av det aktuelle fagfeltet og for et troverdig kristent nærvær i akademia. Forhåpentligvis vil denne artikkelen derfor også kunne ha aktualitet for videre refleksjon over faglig og pedagogisk arbeid som kristne fagpersoner i en bredere akademisk kontekst.[66]

Litteratur

Bebbington, David W. 1989. *Evangelicalism in Modern Britain: A History from the 1930s to the 1980s.* London: Unwin Hyman.

Bebbington, David W. 2019. «The Evangelical Quadrilateral: A Response». Mark A. Noll, David W. Bebbington, George M. Marsden (red.). *Evangelicals: Who They Have Been, Are Now, And Could Be*: 175-187. Grand Rapids, MI: Eerdmans.

Craig, William Lane. 1989. *Assessing the New Testament Evidence for the Historicity of the Resurrection of Jesus.* Lewiston: The Edwin Mellen Press.

Craig, William Lane. 2007. «Concluding Thoughts on the Two Tasks of the Christian Scholar». William Lane Craig, Paul M. Gould (red.). *The Two Tasks of the Christian Scholar. Redeeming the Soul, Redeeming the Mind*: 177–190. Wheaton, IL: Crossway.

Craig, William Lane. 2008. *Reasonable Faith: Christian Truth and Apologetics.* Wheaton, IL: Crossway Books.

Dahle, Margunn Serigstad, Lars Dahle og Knud Jørgensen. 2014. «Introductory Chapter: Evangelical Perspectives on Mission – from Lausanne to Cape Town». Margunn Serigstad Dahle, Lars Dahle og Knud Jørgensen (red.). *The Lausanne Movement: A Range of Perspectives:* 1–10. Oxford: Regnum.

Dahle, Lars. 2014. «Mission in 3D: A Key Lausanne III Theme». Margunn Serigstad Dahle, Lars Dahle og Knud Jørgensen (red.). *The Lausanne Movement: A Range of Perspectives:* 265–279. Oxford: Regnum.

Dahle, Lars. 2015. «Western Europe – Marginalisation of Christians through Secularisation?». Hans Aage Gravaas et al. (red.) *Freedom of Belief & Christian Mission*: 382–394. Oxford: Regnum Books.

66 En varm takk til redaktører og anonym fagfelle for vesentlige kommentarer og forslag.

Dahle, Lars. 2016a. «Bibelsyn, bibeltillit og bibelglede». *Dagen*. [Kronikk] 13-01-2016. https://www.dagen.no/dagensdebatt/kristenliv/kronikk/Bibelsyn-bibeltillit-og-bibelglede-293685 [Lest 2018.10.27.]

Dahle, Lars. 2016b. «Læringsarenaer som kan fostre misjonalt lederskap. En drøfting av Cape Town-erklæringens teologiske og missiologiske bidrag til lederutvikling». *SJLT* 3 2016. http://sjlt-journal.com/no3/laeringsarenaer-som-kan-fostre-misjonalt-lederskap/ [Lest 2018.10.27.]

Dahle, Lars. 2017. «Kontekstualisering og apologetikk i Apostelgjerningene og i vår egen tid. En analyse av Timothy Kellers misjonale bidrag». *Dansk Tidsskrift for Teologi og Kirke* vol. 44 (2) 139–160.

Dahle, Lars. 2018. «Cognitive Dissonance as a Missiological Challenge: An Evangelical Perspective on Western Europe». Knud Jørgensen et al (red) *Mission in Secularised Contexts of Europe: Contemporary Narratives and Experiences*: 137–149. Oxford: Regnum Books.

Ekenes, Rolf, Tormod Engelsviken, Knud Jørgensen og Rolf Kjøde. 2011. «Innledning: Lausanne – et nettverk på kryss og tvers». Rolf Ekenes et al. (red.) *Misjon til forandring. Refleksjoner og visjoner fra Lausanne III:* 7–16. Skjetten: Hermon Forlag.

Engelsviken, Tormod. 2006. «Jan-Martin Berentsen som misjonsteolog». Thor Strandenæs (red.) *Misjon og kultur. Festskrift til Jan-Martin Berentsen.* Stavanger: Misjonshøgskolens Forlag.

Engelsviken, Tormod. 2014. «The Role of the Lausanne Movement in Modern Christian Mission». Margunn Serigstad Dahle, Lars Dahle og Knud Jørgensen (red.). *The Lausanne Movement: A Range of Perspectives:* 26–44. Oxford: Regnum.

Gould, Paul M. 2007. «The Two Tasks Introduced: The Fully Integrated Life of the Christian Scholar». William Lane Craig, Paul M. Gould (red.). *The Two Tasks of the Christian Scholar. Redeeming the Soul, Redeeming the Mind*: 17–54. Wheaton, IL: Crossway.

Gould, Paul M. 2014. *The Outrageous Idea of the Missional Professor.* Eugene, OR: Wipf and Stock.

Guinness, Os et al. 2012. *Global Charter of Conscience.* http://charterofconscience.org/ [Lest 2019.04.09.]

Guinness, Os 2013. *The Global Public Square: Religious Freedom and the Making of a World Safe for Diversity*. Downers Grove: IVP Books.

Haug, Kari Storstein. 2013. *Misjonal kirke* [del av opplegget *Konfirmasjon og misjon. Misjon i konfirmant- og ungdomsarbeidet*] Den norske kirke: Ressursbanken. https://ressursbanken.kirken.no/contentassets/319a7557a68742f096af714005143fcd/misjonal-kirke.pdf [Lest 2019.04.10.]

Helland, Kristian og Lars Gaute Jøssang. 2018. *Frå akademi til høgskule. NLA 1968–2018.* Bergen: Fagbokforlaget.

Hindmarsh, Bruce. 2018. «What is evangelicalism?». *Christianity Today* March 14. https://www.christianitytoday.com/ct/2018/march-web-only/what-is-evangelicalism.html [Lest 2019.04.11.]

Holmes, Arthur F. 1977. *All Truth Is God's Truth.* Downers Grove, IL: InterVarsity Press.

Holmes, Arthur F. 1985. «Towards a Christian View of Things». Arthur F. Holmes (red) *The Making of a Christian Mind: A Christian World View & the Academic Enterprise.* 11–28. Downers Grove, IL: InterVarsity Press.

Holmes, Arthur F. 1987. *The Idea of a Christian College.* Grand Rapids, MI: Eerdmans. [2nd ed.]

Holmes, Arthur F. 2001. *Building the Christian Academy.* Grand Rapids, MI: Eerdmans.

Innerdal, Gunnar. 2018. «Kristen skolevirksomhet mellom misjonsoppdrag og kulturoppdrag i en luthersk kontekst». Njål Skrunes, Gunhild Hagesæther og Bjarne Kvam (red.) *Kristne grunnskoler. Begrunnelse – innhold – handlingsrom.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Johnston, David L. 2018. «Charles Malik, the UN, and Human Rights». *humantrustees.org* 26 June http://www.humantrustees.org/blogs/religion-and-human-rights/item/170-charles-malik [Lest 2019.04.09.]

Keller, Timothy. 2019. «Can Evangelicalism Survive Donald Trump?». Mark A. Noll, David W. Bebbington, George M. Marsden (red.). *Evangelicals: Who They Have Been, Are Now, And Could Be*. 251-255. Grand Rapids, MI: Eerdmans.

Malik, Charles Habib. 1980. *The Two Tasks*. [A BGC Monograph]. Westchester, IL: Cornerstone Books.

Malik, Charles Habib. 1987. *A Christian Critique of the University* [The Pascal Lectures on Christianity and the University]. Waterloo, Ontario: North Waterloo Academic Press. (2nd ed.)

Matthias, Laurie R. 2018. «Faith and Learning». David S. Dockery & Christopher W. Morgan (red.) *Christian Higher Education: Faith, Teaching, and Learning in the Evangelical Tradition*. Wheaton, Ill: Crossway. [Kindle] 3427–3792.

Moene, Kalle. 2019. «Det bør være mer ideologisk kamp i økonomifaget». *Morgenbladet* [Kronikk] 1. november. https://morgenbladet.no/ideer/2019/11/det-bor-vaere-mer-ideologisk-kamp-i-okonomifaget [Lest 2019.11.07]

Montgomery, John Warwick. 2015. «Lutheran Theology and the Defence of Biblical Faith». John Warwick Montgomery *Faith Founded on Fact: Essays in Evidential Apologetics*. Irvine, CA: New Reformation Publications. [2nd ed.]

Newman, Las and Minke Newman. 2017. «A Caribbean Perspective on US Elections: Five Key Areas to Watch». *Lausanne Global Analysis*. Volume 6. Issue 1. https://www.lausanne.org/content/lga/2017-01/a-caribbean-perspective-on-the-us-elections [Lest 2019.04.09.]

NLA Høgskolen. 2016. *Vedtekter NLA Høgskolen AS*. https://www.nla.no/om-nla2/vedtekter-og-planer/ [Lest 2018.10.26]

NLA Høgskolen. 2020. *Grunnlag og formål - en utdyping av NLA Høgskolens vedtekter*. https://www.nla.no/om-nla2/vedtekter-og-planer/ [Lest 2020.04.25.]

Norton, Will Jr. 2009. «Global Influences». *Wheaton* magazine. Wheaton College. Vol 12, issue 1. Winter. 61. [Lest 2019.02.01.]

Ostling, Richard. 2018. «Evangelical colleges have much to say about the Billy Graham epoch and its aftermath». *Get Religion* April 5. https://www.getreligion.org/getreligion/2018/4/2/evangelical-colleges-have-much-to-say-about-the-billy-graham-epoch-and-its-aftermath [Lest 2019.04.13.]

Reeves, Michael, John Stott. 2017. *The Reformation: What You Need to Know and Why.* [Lausanne Library] Peabody, MA: Hendrickson Publishers.

Shaffer, Clint. 2000. «Fulfilling the Two Tasks». *Wheaton Magazine* Summer Issue. https://recollections.wheaton.edu/2013/12/fulfilling-the-two-tasks/ [Lest 2018.10.27.]

Sjaastad, Egil. 2016. *Carl Fr. Wisløff. Presten som ble misjonsfolkets professor.* Kristiansand: Portal Forlag. [Kyrkjefag Profil nr. 27]

Stetzer, Ed. 2018. «Partnering across denominations». [The Exchange with Ed Stetzer.] *Christianity Today* Oct 5. https://www.christianitytoday.com/edstetzer/2018/october/partnering-across-denominations-ed-stetzer.html [Lest 2018.10.10.]

Stott, John R. W. 1999. *Evangelical Truth: A Personal Plea for Unity*. Leicester: Inter Varsity Press.

Vanhoozer, Kevin J. 2016. *Biblical Authority After Babel: Retrieving the Solas in the Spirit of Mere Protestant Christianity*. Grand Rapids, MI: Brazos Press.

Wright, Christopher J. H. 2015. «Reflections on mission». John R. W. Stott *Christian Mission in the Modern World. Updated and expanded by Christopher J. H. Wright:* 34–57. Leicester: Inter-Varsity Press.

Øystese, Ole. 1985. «Hva er en kristen skole?» Jon Kvalbein (red) *Foreldrerett og friskolekamp. Festskrift til rektor Hans Bovim.* Oslo: Lunde Forlag.

ARTIKKEL 5

Bidrag til en kristen forståelse av mennesket

Gunnar Innerdal, Ståle Johannes Kristiansen, Kim Larsen, May Bente Stuart Matre, Svein Rise, Peder Kvaale Solberg og Knut-Willy Sæther
NLA Høgskolen

Sammendrag: Artikkelen gir et bidrag til det NLA Høgskolens vedtekter § 6 kaller «en kristen forståelse av mennesket». Først drøftes prinsipielle spørsmål knyttet til å hevde en kristen forståelse av mennesket i dag i skjæringsfeltet mellom Bibelens tekster, bruken av dem gjennom historien på godt og ondt, menneskelig erfaring, filosofiske og andre faglige innsikter, og vår tids aktuelle spørsmål. En kristen forståelse av mennesket må, selv om den også har en allmenn forankring, gjennomtenkes og tilkjempes i hver generasjon, både i og utenfor kristenheten. Videre går artikkelen inn på tre temaområder der en kristen forståelse av mennesket brytes mot samtiden i dag. Først drøftes sider ved å skulle finne seg selv som en elsket og elskende Guds skapning i relasjon til Gud og nesten. Det kristne budskapet om Guds ubetingede kjærlighet har høy relevans i møte med ulike former for eksistensiell uro og tilkortkommenhet. Videre inkluderes et kosmologisk perspektiv der mennesket plasseres inn i sin større sammenheng i skaperverket, relevant for presserende miljøspørsmål i vår tid. Til sist vises hvordan en kristologisk forankret forståelse av menneskelig svakhet kan være et viktig korrektiv til transhumanistisk eller annen utilitaristisk orientert tenkning som reduserer enkeltmenneskets verdi.

Nøkkelord: NLA Høgskolen, kristen forståelse av mennesket, menneskesyn, kristen humanisme, identitet, kosmologi, transhumanisme

I vår tid ser vi konturene av en storstilt revurdering av det menneskelige, hva det vil si å være menneske og hvilke fortellinger mennesket inngår i. Debatten spisser seg gjerne i spørsmål knyttet til menneskeverdet, og kan ta form i en urovekkende nedvurdering av de syke, svake, lidende, ufødte,

Sitering av denne artikkelen: Innerdal, G., Kristiansen, S.J., Larsen, K., Matre, M.B.S., Rise, S., Solberg, P.K. & Sæther, K.-W. (2020). Bidrag til en kristen forståelse av mennesket. I Hagesæther, G., Innerdal, G. & Kvam, B. (Red.), *NLA Høgskolen. Fagutvikling og sjølvforståing på kristen grunn* (s. 109–146). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.102

aldrende eller funksjonshemmede. Det er ikke noe nytt at synet på mennesket diskuteres, for det har endret seg gjennom alle tider i møte med nye teknologiske og politiske virkeligheter. Dette gjelder også innenfor kristen tradisjon, som i likhet med alle tradisjoner inneholder elementer av tenkning og praksis som for oss i dag fremstår som delvis på rett spor, og delvis på galt spor. En kristen forståelse av mennesket må dermed stadig vekk tilkjempes både innenfor kristenheten og i den kristne troens møte med andre synspunkter og kontekster.

Kristen tenkning har fra begynnelsen av utfordret og latt seg utfordre av samtidens rådende antropologi, ikke bare ved å gjenta nedarvede læresetninger, men gjennom aktuell nytenkning av det kristne synet på mennesket i møte med hver generasjons eksistensielle spørsmål. Utfordringer i samtiden har alltid vært både gave og oppgave; de gir mulighet til å gjennomtenke åpenbaringen om mennesket som et selvoverskridende mysterium. Det samme gjelder for vår tid. For å svare på de moralske dilemma som særlig nyere teknologi stiller oss overfor, må vi dypere ned i kristen tenkning, ned til den grunnleggende fortellingen om mennesket i dets storhet og sårbarhet. Det er noen slike dypdykk vi ønsker å bidra til i denne artikkelen.

Mennesket står sentralt i alle utdanningene NLA Høgskolen tilbyr. For all utdanning institusjonen tilbyr til tjeneste i kirke, hjem, skole og samfunn, er det derfor en grunnleggende oppgave å gjennomtenke hva et menneske er. I pakt med dette sier Høgskolens vedtekter at formålet for virksomheten er å fremme danning og dyktiggjøre til tjeneste ut fra «en kristen forståelse av natur, *menneske*, kultur og samfunn».[1] Disse fire områdene er selvsagt flettet inn i hverandre, men samtidig har mennesket en nøkkelrolle i kristen helhetstenkning: Forståelsen av mennesket former vår oppfatning av både naturen, kulturen og samfunnet. Derfor har NLA Høgskolen lange tradisjoner for å jobbe med menneskesynsspørsmål.[2]

1 NLA Høgskolens vedtekter § 6, tilgjengelig på www.nla.no. Vår utheving.

2 Gjennom mange år hadde NLA Høgskolen et årlig menneskesynseminar for alle førsteårsstudenter. Innlegg fra disse finnes bl.a. publisert i Mosevoll (red.) 1992 og Sæther mfl. (red.) 1996. I de senere år har det bl.a. vært jobbet med menneskesynsspørsmål i seminarer i «Forum tro/tanke» (06.02.2014 og 23.04.2015).

I det verdiforankrede faglige arbeidet innen høgskolens ulike fagdisipliner står slike spørsmål også i dag helt sentralt.[3]

Den overordnede problemstillingen for denne artikkelen er altså hvordan en slik *kristen forståelse av mennesket* kan artikuleres i vår kontekst i dag. Med vår kontekst mener vi NLA Høgskolen internt og de ulike faglige og teologiske tradisjonene som lever ved institusjonen, med forgreninger til den nasjonale og internasjonale debatten disse inngår i. Vi som skriver, er alle medlemmer av forskergruppen *Teologi og spiritualitet* ved NLA Høgskolen, og ønsker med dette å bringe videre institusjonens tradisjon med å vektlegge faglig refleksjon rundt en kristen forståelse av mennesket. Forfatterne har samlet sitt faglige tyngdepunkt innenfor teologiske disipliner, med ulike koblinger til filosofi, kunst og estetikk, spiritualitetsforskning, naturvitenskap, antikke studier, psykologi og pedagogikk. Vi kommer fra ulike kirkelige og konfesjonelle tradisjoner, noe som gjør at drøftingene i artikkelen har et felleskristent (økumenisk) preg. Samlet har vi også med oss en erfaringsbase fra terapeutisk virksomhet og pastorale oppgaver som vil være en aktuell bakgrunn for forståelsen av hvilke spørsmål og utfordringer som opptar vår tids og kulturs mennesker.

Vi har ikke ambisjoner om at denne artikkelen skal være noen uttømmende eller systematisk gjennomgang av alle aktuelle spørsmål eller hele kildegrunnlaget som kan være aktuelt i en drøfting av hva en kristen forståelse av mennesket er – det ville krevd minst en egen bok. Den bør heller oppfattes som en essayistisk anlagt mosaikk av ulike innsikter fra forskjellige tenkere og tradisjoner som på syntetisk vis berører problemstillinger som gjør at det kastes lys over noen sentrale grunnlagsspørsmål for alt arbeid ved NLA Høgskolen. Selv om vi peker i bestemte retninger i flere normative spørsmål, er artikkelen først og fremst å oppfatte som et faglig fundert innspill til debatt og videre refleksjon og fordypning, ikke som noen fasttømret endelig fasit. Underveis viser vi til tenkere fra ulike

3 Fagmiljøet ved NLA Høgskolens engasjement i spørsmål om menneskesyn og menneskeverd kommer blant annet til uttrykk gjennom pedagogikkavdelingens plan for forskning knyttet til den felles forskergruppen *Pedagogikk, verdi og periferi*. Se https://www.nla.no/forskning/forskergrupper/avdeling-for-pedagogikk/. Et av flere ferske bidrag som tematiserer aktuelle menneskesynsutfordringer i pedagogisk sammenheng, er Børhaug & Reindal 2018.

epoker og filosofiske, teologiske og terapeutiske tradisjoner, men gir ikke noe i nærheten av et uttømmende bilde av historien. Navnene som tas frem mener vi er tenkere som på særlig innsiktsfulle, grundige eller originale måter har bidratt til å belyse de problemstillingene vi er innom.[4]

Det er mange spørsmål knyttet til en kristen forståelse av mennesket vi av ulike grunner ikke har mulighet til å ta grundig opp i denne artikkelen, bl.a. knyttet til forståelsen av mennesket som synder, uttegning av de etiske konsekvensene av resonnementene våre på alle områder, og flere grunnspørsmål i antropologien, som f.eks. forholdet mellom kropp og sjel. Fokuset i det følgende vil være på to brennpunkter som vi vurderer som særlig aktuelle når det gjelder kristen forståelse av mennesket i dag. De er begge relatert til grunnleggende sider ved forståelsen av menneskets verdighet og menneskelighet, og hvilke konsekvenser dette har på ulike områder i menneskelivet. Det ene gjelder *hvordan kristen tenkning om mennesket skal finne sin plass i et postmoderne, sekularisert og pluralistisk samfunn*. Hvordan kan og bør en kristen forståelse av mennesket etableres og gjøres gjeldende i ulike kontekster i tenkning, samfunn og politikk? Dette aktualiserer klassiske problemstillinger innenfor teologien om forholdet mellom det allmenne og det kristne både i åpenbaringsforståelsen, etikken og på andre områder – og i ytterste instans spørsmålet om forholdet mellom skapelse og frelse i kristen tro.[5] Det andre viktige brennpunktet gjelder det som gjerne kan oppfattes som testspørsmålet på hvilken verdi et samfunn, en filosofisk tenkning eller en kirkes liv og lære tilkjenner mennesket: *hvordan man tenker om og behandler det svake, uproduktive og lidende mennesket*. Dette er også nært knyttet til spørsmålet om menneskets status og verdighet i og overfor det øvrige skaperverket. Mange aktuelle debatter i samfunnet, kanskje tydeligst knyttet til spørsmål relatert til abort, etiske problemstillinger innenfor bioteknologien og aktiv dødshjelp, preges av ulike typer tenkning om

4 Flere av disse har forskergruppens medlemmer arbeidet mer inngående med i andre sammenhenger. Noter underveis viser til slike arbeider.

5 Flere av bidragsyterne til artikkelen har skrevet om disse temaene tidligere, se bl.a. Rise 2012 (Ireneus om skapelse og frelse); Innerdal 2015 (naturlig og spesiell åpenbaring i tilknytning til Hans Urs von Balthasar); Rise 2017, særlig del IV; Kristiansen 2018 og Innerdal 2018.

mennesket som vektlegger vellykkethet, nytteverdi og det ønskede som retningsgivende for det gode liv.

Artikkelen vil berøre *humanisme*-begrepet. Begrepet har vært mye brukt i jødisk-kristen tradisjon, men er i dag et svært mangetydig begrep (Christoffersen 2017). Det kan brukes om posisjoner som hører hjemme i nyere sekulærhumanisme og i ulike versjoner av kristen og annen religiøst forankret tenkning om mennesket opp gjennom historien. I Grunnlovens § 2 beskrives *vår* kulturelle arv som «kristen og humanistisk». Også denne formuleringen er flertydig. Kristen og humanistisk kan her leses som to selvstendige størrelser, eller som størrelser som på ulike måter overlapper hverandre. Hensikten vår er ikke å «gjenerobre» humanismebegrepet som sådan som noe spesifikt «kristent», men å understreke sammenhengen mellom innholdet i begrepet og de religiøse tradisjonene det har vært knyttet til, og hevde at det (også) hører hjemme nettopp der.[6] Vi vil på den ene siden utfordre til en kristen gjennomtenkning av inkarnasjonens grunnleggende betydning for forståelsen av mennesket, også i teologisk debatt. På den annen side vil vi peke på humanismens behov for historisk og ideologisk forankring i en tid der grunnleggende forutsetninger for forståelsen av mennesket som i århundrer har vært tatt for gitt i vår kulturkrets, er i ferd med å utfordres radikalt.

En kristen forståelse av mennesket mellom historie og samtid

Historiske byggesteiner for et kristent menneskesyn

Bibelens fortellinger og budskap er både historisk og systematisk sett grunnlaget for hva et kristent menneskesyn er. Det betyr ikke at vi kan komme direkte til Bibelen, eller at den kommer uformidlet og direkte til oss; vi leser den som del av en lang overlevering og hermeneutisk prosess som på godt og vondt påvirker både hvordan vi tolker Bibelens tekster

6 Kristiansen og Solberg har gitt bidrag til en fornyet bruk av humanisme-begrepet i kristen sammenheng i flere lederartikler i det katolske årsskriftet *Segl*. Se Kristiansen & Solberg 2017: 7–11, 2012: 5–6 og 2013: 5–11. Flere sentrale artikler i årsskriftet utdyper forståelsen av denne katolske/kristne humanismen. Se for eksempel Arnfinn Haram 2012.

og hvordan de anvendes normativt. Men gjennom Skriftens fortelling om Gud som skaper, Guds historie med sitt folk Israel og Guds Sønns inkarnasjon i mennesket Jesus Kristus gis det noen grunnleggende merkesteiner til en kristen antropologi og innsikt i hvordan Gud forholder seg til mennesket. Disse ble helt fra begynnelsen av videreutviklet gjennom arbeid med Bibelens budskap i møte med aktuelle situasjoner og problemstillinger. I det følgende presenteres noen viktige hovedtrekk i dette.[7]

Et grunnbegrep for menneskesynet i teologien gjennom historien har vært omtalen av mennesket som skapt i *Guds bilde* (etter 1 Mos 1,26–28), på tross av at begrepet ikke har noen utpreget sentral rolle i Det gamle testamente. Det er bare mennesket som omtales slik i Skriften. Atskillige spaltemeter har vært brukt til å diskutere hva det innebærer i ulike kontekster. Vi vil peke på at det inneholder en tanke om en likhet med Gud i ære og herlighet (jf. Sal 8). Kanskje tenkes det i tillegg på en likhet med Gud i form av felles egenskaper, slik man ofte har sagt i senere kristen tradisjon. Det innebærer også en form for representasjon: Overfor skaperverket står mennesket som forvalter på Guds vegne. Bak det enkelte menneskes verdighet står alltid Gud (derav også forbudet mot drap og forbannelser begrunnet i dette, 1 Mos 9,6 og Jak 3,9). Samtidig som mennesket er Gud-likt og storslått, beskriver Bibelen også menneskelivets forgjengelighet og hvor lite mennesket er (jf. igjen Sal 8; Sal 103,14–16; Forkynneren), og hvor avhengig mennesket og alt liv derfor er av Gud som er livets kilde (Sal 36,10; Sal 104,29f).

I Det nye testamente kobles talen om Guds bilde til Jesus Kristus (2 Kor 4,4; Kol 1,15). Han er det ultimate gudsbildet, og det kristne liv er en realisering av Guds bilde i oss gjennom ham (Ef 4,24). Talen om Guds bilde kan altså, lik all tale om menneskets verdighet i Skriften, føres både på skapelsens og frelsens område; ethvert menneske har krav på liv, omsorg og respekt både i kraft av å være skapt i Guds bilde og å være en bror eller søster som Kristus døde for (1 Kor 8,11). I både skapelsens og frelsens sammenheng understrekes det flere ganger i Skriften at «Gud ikke gjør forskjell på folk» (2 Krøn 19,7; Rom 2,11; Jak 2,1ff. mfl.), enten det

7 For mer om mennesket i Bibelen se bl.a. Stordalen 1994 og Pedersen (red.) 1989.

gjelder kjønn, etnisitet eller sosial status (Gal 3,28; Kol 3,11). Derfor tales det skarpt mot alle former for korrupsjon, utnyttelse og urettmessig forskjellsbehandling, både i de gammeltestamentlige profetenes samfunnskritikk og i Det nye testamentes formaninger. Gud er ikke primært en beskytter for *status quo* eller urettferdige samfunnsstrukturer, men heller en som er på de svake og marginalisertes side; Gud er den som tar seg av og bryr seg om enker, farløse og innflyttere (Sal 113,7; 146,9; Sak 7,10 mfl.), han har omsorg for alle mennesker fra de som veves i mors liv, til de med grå hår (Sal 139,16; Jes 46,4).

Et siste trekk vi vil nevne fra Bibelens omtale av mennesket er at det eksisterer i relasjon – til Gud og til sin neste. Forholdet til Gud kommer blant annet til uttrykk gjennom bønnen. Både Jesus, apostlene og Det gamle testamentes salmister har den «fortrolige samtalen» (Sal 25,14) med Gud i bønnen som en grunnleggende side ved sitt liv og sin selvforståelse. I de to store bud er kjærligheten det sentrale: Man skal elske Gud og sin neste med alt man har (Matt 22,36–40 mfl.). Her skimter vi nok også en side ved Gud-likheten; for Gud er kjærlighet (1 Joh 4,8), og mennesket er derfor satt overfor Gud og sin neste for å bli elsket og å elske (1 Joh 4,7). Denne kjærligheten lar seg ikke stoppe av noe, Guds kjærlighet strekker seg også til dem som ikke søker ham og ikke elsker ham (Rom 5,8.10). Derfor innbefatter kristen kjærlighet også fienden og den man ikke forventer noe igjen fra (Matt 5,43–48). Den Guds-inngitte kjærligheten kan aldri reduseres til kalkulering og motytelser i et regnestykke, men går alltid over alle grenser: «Ha ingen skyld til noen, annet enn det å elske hverandre!» (Rom 13,8).

Historiske autoriteter og et kristent syn på mennesket i dag

Disse grunnleggende punktene i synet på mennesket har preget kulturen i vår del av verden på en gjennomgripende måte gjennom mange hundre år, slik at mye av det som hevdes, f.eks. om menneskers likeverd og livsrett, avstandtagen fra korrupsjon og diskriminering, gjerne ansees som allment anerkjent og selvinnlysende, selv om de ikke nødvendigvis

har det samme gjennomslaget i alle kulturer.[8] Dyptgripende endringsprosesser i vår tid knyttet til blant annet fenomen som sekularisering og postmodernitet fører imidlertid til at det stilles spørsmål ved mye av denne arven. Mange, også blant dem som selv ikke lenger vil regne seg som kristne tenkere i tradisjonell mening, vil likevel fortsatt understreke den som viktig og retningsgivende. I vår tid er det særlig viktig å tenke gjennom hvordan man innenfor kristen tenkning skal forholde seg til og argumentere for denne arven i møte med dem som ikke anser Bibelens tekster eller kristen tradisjon som noen viktig kilde eller autoritet. Dette innebærer å tenke gjennom hvilke sider av en kristen forståelse av mennesket som er forpliktende for alle mennesker, og på hvilken måte.

Når man skal gjennomtenke og hevde en kristen forståelse av mennesket i dag, kan man ikke uten videre legge et utvalg bibeltekster på bordet og regne saken som avgjort. Det handler både om at slike argumenter har begrenset gjennomslag i en sekulær kontekst, og om at det innenfor den kristne teologien selv finnes en bredde og dybde i disse spørsmålene som ikke uttømmes bare gjennom anførsel av mer eller mindre løsrevne bibeltekster (Innerdal 2012: 425–426). Skal Bibelen brukes som begrunnelse for et kristent menneskesyn i dag, må man være bevisst på den tolkningsprosessen man da setter i gang. Bibelen inneholder jo også tekster som mer eller mindre sanksjonerer handlinger som vi i dag klart vil si er i strid med en kristen forståelse av menneskets verdighet, slik som folkemord / etnisk rensing basert på det som i dag ville vært kalt ekstremistiske holdninger, bevisste drap på barn i væpnet konflikt, dødsstraff, bruk av vold i oppdragelseshensikt, slavehold og nedsettende omtale av kvinner og seksuelle minoriteter. Hva som helst i Skriften kan derfor ikke hevdes som bindende i dag; i mange spørsmål må den tolkes ut fra sitt kristologiske sentrum og i bevissthet om de kulturelle forskjellene mellom den gang der og her og nå.

Vi har tidligere vært innom hvordan menneskets verd i Bibelen grunnleggende forankres i Guds gjerning som skaper. Dette gjelder ikke bare

8 Det tydeligste uttrykket for denne kulturelle konsensusen finnes i *FNs Verdenserklæring om menneskerettigheter* fra 1948. Den faglige debatten om menneskerettighetenes bakgrunn, innhold og begrunnelse er fortsatt høyst levende innenfor forskjellige fagmiljøer. På NLA Høgskolen blir denne debatten særlig tematisert innenfor interkulturelle studier.

Guds folk i den gamle pakt eller de Jesus-troende i den nye; alle mennesker er på samme måte skapt av Gud og mottagere av hans godhet som verdens opprettholder (jf. Matt 5,45; 6,25ff; Apg 17,22ff; 14,15–17). Av skapelsen følger det altså en slags dobbelt gitthet – i den forstand at livet er en gave, og i den forstand at den er gitt som vår virkelighet. Mye av Det gamle testamentets visdomslitteratur baserer seg på denne i utgangspunktet allmenne situasjonen menneskene er satt i som Guds skapninger. I Det nye testamente uttrykker Paulus på denne bakgrunn tanken om at alle mennesker har Guds lov skrevet i sitt hjerte (Rom 2,14f).[9] Vi ser altså her at det i Bibelens tekster finnes oppspill til en tanke om at en kristen forståelse av mennesket ikke bare forankres i bibeltekster eller frelseshistorien, men også i mennesket selv i dets skapthet og gitthet.

Når frelseshistorien Bibelen forteller om, i kristen teologi kalles en åpenbaring, er det derfor et viktig poeng at åpenbaring nettopp *åpenbarer* hva som er tilfelle. Den grunnleggende metaforen er at man avdekker noe (gr. *apo-kalyptå*) som allerede er der, som finnes bak forhenget, men som før på en eller annen måte var skjult eller utilgjengelig. En kristen forståelse av mennesket er derfor ikke noe som påtvinges virkeligheten utenfra, men som taler om og griper selve virkeligheten.[10]

Et kompliserende element i dette er synden og det onde. For både hvordan verden *er* og vår innsikt i alle slags spørsmål både om Gud, mennesket og det gode er preget av menneskelig tilkortkommenhet, ondskap og forgjengelighet. Det er dette man i teologien peker på ved å kalle verden en «fallen» verden.[11] Troen på Gud som skaper og frelser innebærer at man ikke oppfatter denne fallenheten som en nødvendighet, for kristen tro har en visjon av hvordan verden var tenkt å være og hvordan den skal bli når Gud fullender alt. Åpenbaringen som åpenbaring av det virkelige står derfor i et erkjennelsesmessig spenningsfelt. Læren om sammenhengen

---

9 Hva som er det konkrete innholdet i dette har vært og er omdiskutert i ulike teologiske tradisjoner. Dette skriftstedet hos Paulus er også en viktig del av bakgrunnen for ulike varianter av kristen tenkning om en naturlig lov eller naturrett (*lex naturalis*).

10 Denne tenkningen om forholdet mellom åpenbaringen og det som allerede finnes i verden, er utfoldet i tilknytning til begrepet katalogisk analogi (*katalogical analogy*) i Innerdal 2015: 125–135. For en lignende tanke uttrykt i tilknytning til Knud E. Løgstrup, se Gregersen 2017: 57: «In revelation, [God's] pre-existing reality emerges».

11 Hva dette mer presist innebærer, er omstridt både i tradisjonell teologisk-filosofisk debatt og i nyere dialog mellom teologi og naturvitenskap.

mellom skapelse og frelse og Guds fortsatte skapelse i den falne verden innebærer likevel at det innenfor dette spenningsfeltet går an å hevde en kristen forståelse av mennesket som selve sannheten om mennesket. Også hos mennesker som ikke bekjenner seg til kristen tro, kan man frimodig forvente å finne stor grad av gjenklang når menneskets verdighet, storhet og sårbarhet bringes til uttrykk. Linjene fra dette spenningsfeltet møtes i kristologien, for Kristus er både hele skaperverkets og menneskelighetens urbilde, og samtidig åpenbarer han den sanne menneskelighet gjennom sitt syndfrie, Gud-vendte og nestekjærlige liv (Tollefsen 2010).

En kristen forståelse av mennesket skal derfor ikke bare etableres og hevdes i et trygt, tilbaketrukket miljø der Bibelens budskap tas for gitt. Den er forankret i verden slik den faktisk er skapt, og skal og vil ut i denne verden, slik at den stadig på ny blir formulert og arbeidet for, i dialog med all annen innsikt. Allmenne tilganger til menneskets karakter og verdighet er dermed ikke bare vikarierende argumenter for en posisjon som *egentlig* kun er uttrykk for tolkning av bibeltekster, men en reell deltager i dialogen der en kristen forståelse av mennesket etableres og hevdes.

En kristen forståelse av mennesket i møte med aktuelle utfordringer i samtiden

Å finne seg selv mellom egenkjærlighet og nestekjærlighet

Et sentralt kjennetegn ved vår postmoderne kontekst er en gjennomgripende fragmentering og pluralisering på mange livsområder. Dette kommer blant annet til uttrykk i oppløsning av institusjoners og tradisjoners autoritet, men også når det gjelder menneskelig identitet.[12] Det postmoderne mennesket må finne sin identitet på egen hånd i en kaotisk verden. Vi møter og møtes av andre ikke som «hele» mennesker, men som omskiftende kameleoner som forholder seg selektivt både til eget selv og andres.[13]

12 Til denne tematikken se videre Anderson 2000, med Trond Berg Eriksens etterord.
13 Dette påpekes f.eks. av psykiater Finn Skårderud. Jf. Edland 2012.

Den tidlige kristne refleksjonen om mennesket som vi finner i bibelmaterialet, videreføres og utvikles i senere kristen tradisjon. Det er ikke rom for å tegne ut hele bildet av dette her. Vi skal likevel ganske kort først ta med oss noen forbindelser mellom teologi og antropologi hos noen sentrale oldkirkelige teologer som har preget kristen tradisjon, før vi lar Søren Kierkegaards tenkning bli en inngangsport til å jobbe med spørsmål om menneskets identitet innenfor en kristen forståelse av mennesket for i dag.

Antropologien til Augustin av Hippo (354–430) ble toneangivende for den vestlige kirke gjennom middelalderen og reformasjonstiden. Når vi kommer til Kierkegaard, er imidlertid hans tenkning også preget av lesning av østlige kirkefedre. Både hos Augustin og de såkalte kappadokiske fedre, ikke minst hos Gregor av Nazianz (329–390),[14] finner vi en nær sammenheng mellom utfolding av kristologien, treenighetslæren og antropologien.

De kappadokiske teologene bidrar til å avgrense og relasjonsbestemme personbegrepet i arbeidet med utviklingen av treenighetslæren. Samtidig danner dette grunnlaget for en kristen forståelse av mennesket. Som person blir mennesket definert av den kjærlighetsrelasjonen som allerede finnes mellom personene i Gud. Hva denne kjærlighetsrelasjonen konkret består i, kjenner vi gjennom hvordan den treenige Gud har vist sin kjærlighet til menneskene, først og fremst gjennom Jesu liv, hans ord og gjerninger, og hans selvhengivne offer for menneskenes skyld. Menneskets Gud-likhet ligger derfor først og fremst i evnen til å gjøre det gode, sier Gregor.[15] I Kristus viser Guds kjærlighet seg som menneskekjærlighet (gr. *filanthropia*). Å elske menneskene betyr dermed å ligne Gud, slik vi er skapt til.

Denne Gud-likheten kommer særlig til uttrykk i møte med de syke, de fattige og de utstøtte. Fordi Kristus på en særlig måte identifiserte seg med disse, er det også gjennom dem han henvender seg til oss. Dette «oss» er likevel relativt. Vi er alle sårbare, og vet aldri når situasjonen snus på hodet, slik at vi ender opp blant dem som har desperat behov for hjelp.

---

14 I tillegg regnes Gregor av Nyssa og Basilius av Caesarea med blant de kappadokiske fedrene.

15 *De Pauperum Amore* (*Oratio* 14), se litteraturlisten for detaljer om utgaver.

Både i den lidendes behov for hjelp og i den hjelpendes utstrakte hånd er det Kristus som henvender seg til den andre.[16] I den hjelpende handling uttrykkes både vår sanne menneskelighet og vår Gud-likhet, som slik forstått dypest sett er ett og det samme. Mennesket er altså ikke selv det ytterste referansepunktet for sin identitet, verdi og rolle i skaperverket og historien. Grunnleggende her er at mennesket er til fordi det er elsket, og at Gud bekrefter sin kjærlighet til menneskene gjennom sin totale selvhengivenhet for menneskets skyld i Jesus Kristus. Denne kjærlighetsrelasjonen er fundamental, i den forstand at mennesket blir seg selv i samme grad som det erkjenner seg selv som elsket, og selv er i stand til å elske.

Kappadokiernes tenkning om hvordan mennesket finner sin identitet i erkjennelsen av å være elsket og uttrykker denne identiteten ved å elske, samsvarer med Augustins tilnærming til denne grunntematikken i hans selvbiografi *Confessiones* / *Bekjennelser*.[17] Augustin forutsetter her at vi har et selv som på mystisk vis korresponderer med Skaperen, og at vi først blir oss selv når vi blir i ham:

> Men for meg er det godt å holde meg nær Gud (Salme 73,28); for blir jeg ikke i ham, kan jeg heller ikke bli i meg selv.[18]

> For hva kan jeg være for meg selv når jeg ikke har deg? […] Hvilket menneske er vel sant menneske når han bare er menneske?[19]

---

16 Denne tanken kan gjerne sammenlignes med Martin Luthers betraktninger i den såkalte *Frihetstraktaten* (*Et kristenmenneskes frihet / Om den kristne frihet*): «Hver enkelt skal bli en Kristus for den andre, så vi innbyrdes kan bli Kristuser og Kristus den samme i alle, det vil si: sanne kristne. (…) Utvilsomt er det fra Kristus vi har dette navnet og da ikke fordi han er fraværende, men fordi han bor i oss, det vil si: idet vi tror på ham, vekselvis og gjensidig er Kristus for hverandre og dermed gjør mot vår neste slik Kristus gjorde mot oss» (sitert etter Lønning & Rasmussen (red.) 1979, 225–226). Luthers tenkning om kristologiens og treenighetslærens betydning for interpersonale kjærlighetsrelasjoner er utfoldet i Skottene 2011. Han viser i denne artikkelen til at flere momenter i Luthers tenkning på dette områder har paralleller hos Emmanuel Levinas, som vi kommer tilbake til nedenfor.

17 Norske utgaver av *Confessiones*/*Bekjennelser* finnes ved Slaattelid 2009 (nynorsk) og Hjelde 2015 (bokmål).

18 *Bekjennelser* 7,11.

19 *Bekjennelser* 4,1.

Forståelsen av personen og selvet i den vestlige kulturkrets går videre gjennom en lang historie som ikke kan utdypes her, der Augustin blir en av de viktige premissleverandørene.[20]

Lignende tanker om et *selv* dypt inne i oss gjenfinner vi hos den danske filosofen Sören Kierkegaard (1813–1855), som tar opp sentrale deler av Augustins teologi om selvet og utvikler en egenartet refleksjon knyttet til å være seg selv og finne seg selv som en elsket og elskende Guds skapning.[21] I det følgende skal vi se nærmere på «kjenn-deg-selv»-tenkningen i hans to verker *Sykdommen til døden* og *Kjærlighetens gjerninger*.[22] I disse to verkene drøftes menneskets livsprosjekt i dikterisk form, men det er forankret i den virkeligheten vi alle lever i, først i Kierkegaards egen (hans erfaring) og dernest i alle andres.

Ifølge Kierkegaard blir mennesket *fortvilet* på grunn av spenningen i Selvet mellom destruksjonen og de mørke kreftene på den ene side og den evige bestemmelse gjennom Guds kjærlighet på den annen side når mennesket forsøker å realisere seg selv.[23] Mennesket vil jo helst iscenesette seg selv ved å realisere egne muligheter, ved å demonstrere potensialet en har til kreativt og produktivt liv. Egenviljen etterstreber forbedring og framgang i tråd med humanismens idealer om selvstendighet, frihet og fullkommenhet. I *Sykdommen til døden* minner Kierkegaard leserne om at trangen til å iscenesette seg selv også bærer i seg et potensial til selvgodhet, selvforherligelse og hovmod (*hybris*). Kierkegaard ber leserne om å stanse opp og tenke gjennom hva det innebærer å «være seg selv» eller «å kjenne seg selv» målt opp mot det faktum at Selvet aldri vil kunne unndra seg sin egen endelighet, forgjengelighet og død. I den settingen er Selvet også underlagt destruksjonen, de mørke kreftene og selv-opptattheten.

Det er spenningen i Selvet mellom destruksjonen og den evige bestemmelse som gjør mennesket fortvilet og som skaper den evinnelige uroen.

---

20 I sitt bredt anlagte verk om selvets historie fremhever Charles Taylor Augustins betydning på linje med Platon og René Descartes. Se Taylor 1989: 127–143. Trond Berg Eriksen utdyper Taylors Augustin-lesning i Anderson 2000: 174–184.

21 Til spørsmålet om forholdet mellom Augustin og Kierkegaard, se Barrett 2013.

22 I følgende fotnoter vises det til Kierkegaards *Samlede Værker* (fork. SV), utgitt av Drachmann mfl. 1963, med bindnr., sidetall. Et grundigere studium av Kierkegaard enn det som får plass her, finnes i Rise 2010.

23 Jf. ovenfor om at fortvilelsen ifølge Kierkegaard er sykdommen til døden. Se SV 15, 73.

Det man da ifølge Kierkegaard ikke må gjøre, er å flykte bort fra seg selv ved å undertrykke uroen eller ved å finne overfladiske forklaringer som får en vekk fra de destruktive, negative tankene. Fortvilelsen og uroen fjernes nemlig ikke ved å fjerne symptomene på de underliggende, dypere lagene i Selvet, hvor kampen står mellom de mørke kreftene og livskreftene (Gotfredsen 2016: 81–101). I så henseende er fortvilelsen en hjelp til å se og til å oppdage forgjengeligheten, som er ensbetydende med å se og å oppdage *hvem* man selv er – i lys av den indre motsigelsen. Å oppdage hvem man selv er, er umulig før man innser at de mørke kreftene er vevd inn i Selvets natur, Åndens motpol. Det saken dreier seg om er således ifølge Kierkegaard å få de mørke kreftene fram i lyset slik at de kan konfronteres og komme til en avklaring, for i avklaringen ligger veien åpen til selvbesinnelse, frihet og ny begynnelse (Mjaaland 2010).

Dermed nærmer vi oss temaet i *Kjærlighetens Gjerninger,* som mer eksplisitt enn *Sykdommen til døden* relaterer selverkjennelsen, ikke bare til Selvet, men også til «den annen», i betydningen menneskets neste. I første del («Første Følge») av *Kjærlighetens Gjerninger* er Kierkegaards «innsteg» til temaet kjærlighetsbudet som sier at «du skal elske din neste som deg selv».[24] Men hva innebærer det egentlig å elske sin neste som seg selv? Kierkegaard poengterer at hvis man skal forstå kjærlighetsbudet rett, må man dreie på formuleringen i budet og si: «Du skal elske Dig selv paa den rette Maade».[25] Hva dette betyr forklarer Kierkegaard slik:

> At elske sig selv paa den rette Maade og at elske Næsten svare ganske til hinanden, er i Grunden Eet og det Samme. Naar Lovens «som Dig selv» har fravristet Dig den Selvkjerlighed, hvilken Christendommen, sørgeligt nok, maa forudsætte at være i ethvert Menneskene, saa har Du netop lært at elske Dig selv. Loven er derfor: Du skal elske Dig selv saaledes som Du elsker Næsten, naar Du elsker ham som Dig selv.[26]

---

24 Se SV, 12, 23–28.
25 SV 12, 28.
26 SV 12, 28.

Å elske seg selv på den rette måte er altså ifølge Kierkegaard å elske seg selv uten «Selvkjerlighed», noe som bare er mulig ved å elske nesten (slik en elsker seg selv uten selvkjærlighet).

Et sentralt poeng i dette er at kjærligheten ikke søker sitt eget. Det er den som søker å bli gjenstand for det andre menneskets kjærlighet som på falskt vis elsker seg selv.[27] Den som elsker seg selv i sannhet, derimot, glemmer seg selv, arbeider i det stille, ser ikke hva en selv utretter, oppbygger den andre ved å forutsette at den andre er kjærlig, og elsker den andres eiendommelighet ved å se bort fra ens egen.[28] «Den Selvkjerlige, han har travlt, han skriger og larmer og staaer paa sin Ret for at sikkre sig ikke at blive glemt – og han er dog glemt; men den Kjerlige, som glemmer sig selv, han er erindret af Kjerligheden».[29]

Selvkjærlighet – et tveegget sverd

Kierkegaard bruker begrepet selvkjærlighet. I den konteksten han skriver, med røtter i den lutherske reformasjonens antropologi, er den et hinder for å kunne elske Gud, sin neste og seg selv på den rette måten. Men selvkjærligheten eller egenkjærligheten kan være et tveegget sverd i den forstand at både for mye og for lite av den kan legge hindringer i vegen for et sunt selvbilde og en virksom nestekjærlighet. Det kan derfor være verdt å undersøke nærmere hvordan selvkjærlighet kan forstås i vår egen tid og kontekst. I vår tid har jo «elsk deg selv» og «fordi du fortjener det» blitt sentrale slagord i en kultur som lett kan kritiseres som individualistisk, egosentrert, overflatisk og konsumerende. Men har det egentlig skjedd fordi egenkjærligheten står for sterkt?

Tysk-amerikaneren Erich Fromm (1900–1970) var psykoanalytiker og sosiolog. Han skrev i sin bok *Om kjærligheten*: «Det er en utbredt oppfatning at mens det er en dyd å elske andre, er det syndig å elske seg selv. Man går ut fra at i den grad jeg elsker meg selv elsker jeg ikke andre, at selv-kjærlighet er det samme som selviskhet» (Fromm 2003: 62). Dette synet har dype røtter i Vestens tankegang, ifølge Fromm. Han holder

27 SV 12, 254.
28 SV 12, 259.
29 SV 12, 270.

opp våre historiske røtter i kristen tro som motsats til dette og henviser til Jesu ord: «Du skal elske din neste *som deg selv.*» Likevel har mange troende mennesker opplevd at vekten har falt tungt ned på første ledd i setningen.

Fromm spør videre:

> Bekrefter psykologiske iakttagelser den påstand at der eksisterer en fundamental motsetning mellom kjærlighet til seg selv og kjærlighet til andre? Er videre det moderne menneskes selviskhet virkelig omsorg for seg selv som individ med alle dets intellektuelle, emosjonelle, sensuelle og sjelelige muligheter? Spiller ikke mennesket selv en birolle, som et anhang til sin funksjon i den sosio-økonomiske sammenheng? Er dets selviskhet identisk med selv-kjærlighet eller skyldes den nettopp mangel på det? (Fromm 2003: 63).

De implisitte svarene på Fromms retoriske spørsmål bekrefter tanken om at selvkjærligheten kan være tveegget. Dersom man ikke erfarer at man er elsket, kan det være vanskelig å ta til seg at Guds ord sier at vi faktisk er det. Da søker man gjerne å bli gjenstand for andre menneskers kjærlighet på alle tenkelige, og gjerne utenkelige, måter. Man søker det man har fått for lite av. Vår neste kan bli en konkurrent, en trussel, en som må tilfredsstilles, eller en som brukes til å dekke egne behov.

Aktuell psykologi sier mye om hvor avhengig små barn er av sine tidlige omsorgspersoner og det relasjonelle samspillet (Jones 1991). Vi kan hele livet oppleve å krympe eller å vokse innfor andres blikk. Barn som vokser opp med for lite kjærlig speiling og bekreftelse, vil fortsette å søke den til behovet er dekket. Mennesker som opplever overgrep, vanskjøtsel eller mobbing vil oppleve seg verdiløse. Begge disse tilstandene etterlater mennesket med en opplevelse av skam. Den dypeste skammen er smerten ved å se seg selv som en som ikke fortjener å bli elsket (Skårderud 2007: 131).

Ifølge amerikanske Brenè Brown (1965–) lever vi i Vesten i en kultur hvor vi blir stadig mer sårbare fordi vi fornekter sårbarheten ved det å være menneske. Hun hevder vi er mindre robuste enn tidligere generasjoner, har lavere evne til å tåle ubehagelige følelser, og vi stiller krav, ikke bare til hvordan vi opptrer i verden, men hvordan vi fremtrer. I tillegg

til at mennesker skal være produktive, skal de også lykkes på samtlige av livets områder. Det er ikke nok å være alminnelig eller gjennomsnittlig. Det er ikke lenger nok å «finne seg selv» og fremstå som autentisk. Mulighetene for å «skape seg selv» legger et stort press på å realisere seg selv, og på å perfeksjonere seg. Ifølge Brown er perfeksjonisme et forsvar mot skam. Skam oppstår innfor andres blikk. Med tiden blir de andres blikk ens eget indre blikk på seg selv. Den som skammer seg forventer å bli møtt med forakt, og selvforakten hindrer enhver mulighet til å kunne utvikle sunn egenkjærlighet (Brown 2010).

Kroppen er blitt et symbol på hvordan man lykkes med å innfri samfunnets krav til individet. Ny-defineringen av kroppens rolle har stor innflytelse på identiteten vår. Paul Otto Brunstad påpeker hvordan dette gjerne preger særlig ungdomskulturen:

> Den fristilte kroppen viser seg da å være underlagt strenge, men subtilt definerende krefter. Synd, skam og skyld er ikke lenger knyttet til overskridelse av guddommelige normer og regler, men mer knyttet til brudd på de idealer i forhold til kroppen som samfunnet fremhever gjennom mediene og fremfor alt reklamen. Det å spise fet mat blir en større synd og oppfattet som mer umoralsk enn å bryte de ti bud (Brunstad 1998: 24).

I Efeserbrevet 5,2 sies det: «Ingen har noen gang hatet sin egen kropp.» I dag fremstår ikke dette som noen selvfølgelighet. Samfunnet preges av spiseforstyrrelser i ulike varianter, over-trening, selvskading og manglende evne til å sette grenser for intimitet og invadering av kroppen. Mennesker som har det slik kan utad virke som om de har stor egenkjærlighet. De kretser bokstavelig talt rundt sin egen navle. De bruker tid, oppmerksomhet og penger på sin egen kropp. Men elsker de seg selv mer enn andre?

Mange er både selviske og selvopptatte, men samtidig nådeløse mot seg selv. Ønsket om å være «innenfor» gjør at mange skjuler hvem de er, finner seg i å bli behandlet dårlig, går på bekostning av egne verdier og aldri står opp for seg selv. Mange dømmer seg selv hardere enn man dømmer andre, de destruktive kreftene vendes innover mot selvet. Slik kan man bli sin egen verste fiende. Gjennom våre erfaringer som samtalepartnere

i ulike sammenhenger har vi hørt mye om selvfordømmelse, mismot og selvforakt, angst for å ikke å elske andre nok, ikke arbeide hardt nok i vingården og så videre. I slike hjerter kan kravet om å kvitte seg med egenkjærligheten forsterke destruktive tanker om egen elendighet.

Det er derfor viktig å ikke ta for gitt at man forstår begrepet selvkjærlighet på samme måte i dag som da Kierkegaard brukte det. For dem som har vokst opp med en forkynnelse som formidlet et menneskesyn som sier «at i meg selv bor det intet godt» og at man kun er en gjennomfordervet synder, kan det være lett å mistenkeliggjøre behovet for å kjenne seg elsket.

Dersom man hele tiden trenger bekreftelse på at man er verdt å elske, trenger man de andre for sin egen del. De må bekrefte, anerkjenne og applaudere. Nederlandske Henri J. M. Nouwen (1932–1996) er en av de mest leste og verdsatte åndelige veiledere i vår tid. Mye av hans forfatterskap handlet om hans egen lange vei for å komme dit at han opplevde seg selv som «den elskede» (Nouwen 2014: 45).

Den ubetingede kjærligheten har først og fremst sin grunn i Gud, men den kan også møte oss i hans skapte verden gjennom menneskene rundt oss. Får vi en visshet om at vi er elsket uansett hvordan vi ser ut eller hva vi gjør, gir dette trygghet nok til å kunne elske oss selv. Og det er først når man kjenner seg trygg på at man er elsket slik man er, at selvet har fått det som må til for å kunne elske andre på en sunnere måte. De destruktive kreftene i oss vil da kunne avsløres og konfronteres uten at det kun blir en ren bekreftelse på hvor håpløse og lite verdt å elske vi er. Spenningen i selvet blir lettere å leve med dersom vi er i stand til å erkjenne oss selv som elsket og selv er i stand til å elske. Vi har motstridende krefter i oss. I psykologisk forstand er det å kunne romme motsetninger og paradokser et uttrykk for modenhet.

Det er en spennende kobling mellom vårt mest grunnleggende behov som menneske; å bli sett med et kjærlig blikk av våre første omsorgspersoner, og innholdet i den aronittiske velsignelsen: «Måtte Herrens ansikt lyse over deg og være deg nådig.» Vi trenger å bli elsket *først* av noen andre for å kunne utvikle sunn egenkjærlighet. Dette har få beskrevet mer kraftfullt og vakkert enn Kierkegaard selv i bønnen «Du har elsket oss først». Vi tar bare med et lite utdrag her:

Gud du har elsket oss først
Men vi taler om deg
som om du bare hadde elsket oss først
engang i fortiden
I virkeligheten er det dag for dag hele livet igjennom
At du elsker oss først.[30]

Erfaringen av å være elsket er altså en grunnleggende forutsetning for utviklingen av en sann, sunn og trygg menneskelig identitet og verdighetsfølelse. Med sin kompliserte biografi fremstår likevel Kierkegaard som et eksempel på et spenningsfullt forhold i kristen tradisjon som ofte har forblitt uforløst; spenningen mellom tanken om Guds kjærlighet som en teologisk idé og den praktiske og konkrete menneskelige erfaringshverdagen.

En kristen forståelse av mennesket må altså forbindes med menneskets erfaringsverden, siden mennesket her forstås i grunnleggende forstand som et relasjonsvesen, skapt til å leve i en åpen kjærlighetsrelasjon til Gud. Å leve i denne relasjonen kan i vid teologisk forstand kalles bønn. Bønnen er i denne sammenhengen ikke (bare) en særegen religiøs aktivitet, men et rom for hele den menneskelige erfaringsverdenen, der dets eksistens rammes inn av Guds kjærlighet.

Denne åpne relasjonen mellom mennesket og det guddommelige «du», der hele menneskets erfaringsverden bringes inn, er et gjennomgående tema hos kristne mystikere. Blant moderne forfattere som har bidratt til å formidle denne forbindelsen mellom antropologi og spiritualitet, finner vi den svensk-hollandske munken Wilfrid Stinissen (1927–2013). For Stinissen er det først i bønnen at mennesket klarest og dypest uttrykker sin sanne menneskelighet: «Att be är djupt mänskligt. Att inte be är omänskligt. Vi förlorar vår rätta position i tillvaron om vi inte har en relation til Gud».[31]

---

30 Bønnen finnes i Kierkegaards journaler (NB20: 159), se Kierkegaard 2014: 478. Hvem som har oversatt bønnen til modernisert norsk i div. sirkulerende utgaver på papir og nett, er for oss ukjent.

31 Stinissen 2000: 7. Dette poenget er også treffende utfoldet i Haram 2013. Stinissen understreker også, med henvisning til Joseph Ratzinger, at bønnen er en sentral side ved det som skiller mennesket fra dyrene. Stinissen 2007: 49; Ratzinger 1996: 51–52.

Det er nettopp bønnen, særlig den indre bønnen, som bidrar til å gjøre sannheten om menneskets posisjon og betydning *erfarbar* for den enkelte. Derfor kan Stinissen si, kanskje litt ubeskyttet og spissformulert: Mennesket *er* bønn. «Bön är inte något vi gör, utan något vi är» (Stinissen 2000: 21). I bønnens overgivelse til Guds kjærlighet gjenopprettes ikke bare menneskets gudsrelasjon, men også vår relasjon til oss selv, til våre medmennesker, og til skaperverket vi er en del av.

Den annens ansikt og verdighet

Den dype erfaringen av å være elsket av Gud bygger en bro mellom nestekjærlighetsbudets to dimensjoner. Er vi først elsket av Gud, kan vi også elske vår neste: Vi elsker fordi han har elsket oss først, som et svar på Jesu bud: «Som jeg har elsket dere, skal dere elske hverandre» (Joh 13,34). Å elske sin neste innebærer å se sin neste slik mennesket allerede er sett av Gud, og å slik gjenfinne menneskelighetens dype verdighet, gudsbildet i nesten.

En særegen stemme som har tematisert dette blikket for «den annen», er den litauisk-fødte jødiske filosofen Emmanuel Levinas (1906–1995). Å skulle oppsummere og systematisere Levinas' tenkning over noen få linjer er på mange måter en umulig oppgave, for noe av poenget med skrivestilen og tenkemåten hans er å bryte opp tradisjonelle tankemønstre, begreper og uttrykksmåter. Tekstene hans har langt på vei til hensikt å være utilgjengelige, kompliserte, rive og slite i språkets grenser i heideggersk stil og invitere til kontemplativ lesning. Poenget vi likevel vil prøve å integrere fra hans forfatterskap, er det vi finner under tittelen *Den annens humanisme*; (Levinas 2004) medmenneskets *ansikt* som et slags etisk kall før det er begrunnet, og før subjektet egentlig helt har etablert seg selv. Kritisk innstilt overfor Rene Descartes («jeg tenker, altså er jeg») og andres ego-sentriske konstituering av selvet og verden hevder nemlig Levinas at vi alltid er stilt overfor den annen med oss selv i akkusativ; den annen er *før* meg.[32] Den annens ansikt, som vi også

32 Aarnes i Levinas 2004: 18. Et annet interessant perspektiv på selvets konstitusjon i møte med den annen finnes i den sveitsiske katolske teologen Hans Urs von Balthasars tale om hvordan spedbarnet kommer til seg selv i møte med mors smil. Se Innerdal 2015: 55–59, 78–79 for kommentarer og flere henvisninger.

kunne kalle nestens tilsynekomst eller besøkelse, er «den første tale» (Levinas 2004: 62). Ansiktet er i sin nakenhet og ynkelighet alltid allerede en bønnfallelse, et kall, ja, en uavviselig ordre (Levinas 2004: 63) om å bry seg, om å handle, om å vise omsorg, på en måte som går ut over «økonomiens og verdens regnestykker og gjensidighetsforhold» (Levinas 2004: 79). Paradoksalt uttrykker han at «den Annen angår meg mot min vilje»; (Levinas 2004: 96) jeg har ingen frihet til å sette meg forut for den annens menneskelighet, kan ikke være tilskuer, men står der ansvarlig og involvert (Levinas 2004: 93). For «ingen kan forbli i seg selv, menneskets menneskelighet, subjektiviteten, *er* ansvar for de andre, en ytterste sårbarhet» (Levinas 2004: 110, vår kursivering).

Levinas' tenkning om dette er på ingen måte fremmed for jødisk-kristen tradisjon, for tidvis refererer han selv til bibelske tekster og tanker. Samtidig insisterer han likevel på tanken om kallet i den annens ansikt som noe an-arkisk (uten begynnelse), og derfor uten *begrunnelse* i egentlig mening. Levinas vil ikke bygge medmenneskets verdighet og fundamentaletikkens plikt på teologiske overbygninger eller hellige skrifter, men tar utgangspunkt i en allerede gitt, felles menneskelig situasjon. Teologisk bedømt er dette derfor å betrakte som sider ved skapelsesteologien basert på den naturlige åpenbaring. Ifølge Levinas følger ansvaret for medmennesket i ytterste konsekvens ikke fra noe annet, om det så er fra teologi, bibeltekster, kløktig utformet etikk eller filosofi.[33] Det simpelthen bare er der.

En lignende tilnærming fra et litt annet og mer gjenkjennelig kulturelt og idehistorisk ståsted finnes hos den danske teologen, filosofen og etikeren Knud E. Løgstrup (1905–1981).[34] Løgstrup hevder at det allerede i den gitte mellommenneskelige eksistens ligger en etisk fordring – et uuttalt krav – om å ta vare på den annens liv.[35] Vi har nemlig, som det heter i hans kjente sitat, *aldri med et annet menneske å gjøre uten at vi holder noe av dets liv i vår hånd* (Løgstrup 1969: 25). Bakgrunnen er hans analyse av hvordan tillit, med det den innebærer av åpenhet og sårbarhet, utgjør et grunnvilkår for menneskelig liv og fellesskap. Det er menneskelig talt

33 Jf. Aarnes' kommentar i Levinas 2004: 176. Vi kan ikke her gå inn i diskusjonen om hvordan Levinas' henvisning til sporet av den ytterste Annen (Gud) i den annens ansikt er å forstå.

34 For en innføring i Løgstrups skapelsesteologi se Gregersen 2017.

35 Det mest kjente verket til tematikken, utgitt i en rekke opplag på flere språk, er Løgstrup 1969.

naturlig å møte medmennesker med tillit inntil vi erfarer grunner til det motsatte – derfor er også uberettigede fordommer mot grupper eller typer av mennesker så skadelig for de umiddelbare relasjonene. Vi er som mennesker utlevert til hverandre, vi er hverandres verden og skjebne. Løgstrup hevder at denne grunnleggende holdning overfor medmennesker kan oppfattes som en «rent human» bestemmelse av innholdet i Jesu forkynnelse (Løgstrup 1969: 9–11). Slik viser Løgstrup at dersom den religiøse talen om medmenneskets verdighet og krav ikke også kan uttrykkes og har sitt primære bruksområde i en mellommenneskelig kontekst, vil den heller ikke binde noen eller kunne forventes å ha noe særlig gjennomslag.

Guds (med-)lidelse i Gud-mennesket Jesus

Den innlevelse og medlidelse i den annens verden som Levinas og Løgstrup peker i retning av, kan også utfoldes teologisk som en side ved Jesus som det sanne mennesket og Gud som i mennesket Jesus gjør seg selv nær og sårbar, ja, blir en av oss. Den tyske teologen Jürgen Moltmann (1926–) har vært en viktig stemme for å vise hva en rett gudsforståelse gir av håp og trøst for mennesker som lider. Han er kanskje den teologen i nyere tid som har utlagt betydningen av Jesu død på dette området mest utførlig.[36] «I Kristi kors går det en revne gjennom Gud selv», sier Moltmann (1977: 85). Ettersom Faderen mister Sønnen, kan det også sies at Gud selv er forlatt av Gud på korset. På korset kjemper Gud med Gud. Under klar henvisning til Martin Luther, men med et noe annet innhold, hevder Moltmann at Gud dør ved Gud på korset.

Gjennom korset går Gud ved Sønnen helt inn i alt det menneskelige, inkludert svakhet, lidelse og død. Han gjør det for å fri oss ut av dette – ved at oppstandelsens lys tennes midt i korsets mørke, skjønner vi at ingen kan ha det så mørkt, være så forlatt, eller lide så grusomt at det ikke finnes et glimt av håp.[37] Idet vi fortsatt lever i en fallen verden, er Kristus nær oss som vår bror, som kjenner vår situasjon og lider solidarisk med oss i vår svakhet (Hebr 4,15).

---

36 Særlig gjennom *Theologie der Hoffnung*, Moltmann 1964.

37 En annen interessant stemme til denne tematikken er Hans Urs von Balthasar, særlig hans teologi om Kristi nedfart til dødsriket. Se bl.a. Lauber 2004 og Hegger 2012.

Ved at den allmektige gir seg selv i avmakt til lidelse og død, kan teologien begrunne en praksis der *makt* er noe annet enn undertrykkelse, destruksjon, selvhevdelse og egoisme. Makt er i lys av kristen teologi hengivelse, empati og forsoning.[38] Fordi Gud ved sin kjærlighet gikk *inn under* de motkreftene som korsfestet ham, og mot alle odds *seiret* over dem, gjorde han kjærligheten til kraften over alle krefter i denne verden. Sant og troverdig blir dette bare ved å tenke at Gud på korset utleverer seg selv, slik personene i Gud gjør når de handler overfor hverandre som kjærlige personer.

Gud er altså ikke primært *utenfor* korset, som korsets tilskuer. Han er ikke der som en ytre maktfaktor som får satisfaksjon for sin rettferdighetssans og hellighet ved å se et menneske bli påført smerte. Tvert imot finner vi Gud *på* korset, solidarisk med den korsfestede og solidarisk med alle som «korsfestes» og lider ved å bli hånet og spyttet på av mennesker som ved begjær etter makt hever seg over sine medmennesker. Slik må vi forstå at Gud gikk inn under de motkreftene som korsfestet ham, og slik seiret han over motkreftene ved å unnlate å bruke de (makt)midlene som bødlene brukte. Seieren viste seg ved de nådefulle ordene Jesus uttalte på korset: «Far, tilgi dem, for de vet ikke hva de gjør» (Luk 23,34). I alle mellom-menneskelige relasjoner, også i relasjoner hvor skaperverket er involvert, er disse ordene overførbare, fordi de bidrar til å motvirke destruktive ord og handlinger, samt ord og handlinger som reflekterer mistenksomhet og mangel på tillit.

Mennesket i og overfor skaperverket – et kosmologisk perspektiv

Vi har sett at kristen tenkning betoner at mennesket er noe unikt i skaperverket, både ved at mennesket på en spesiell måte er Guds bilde, at Gud blir menneske, og først og fremst lider for og med menneskene i Jesus Kristus.

38 For ytterligere diskusjon av begrepene makt og avmakt i forbindelse med gudslæren, se Mjaaland 2016.

På den bakgrunn kan det virke som et paradoks å stille spørsmålet om et kristent menneskesyn i noen sammenhenger kan løpe en risiko for å *overbetone* menneskets plass og stilling i skaperverket. Men spørsmålet er aktuelt å stille, for kirken og den kristne teologien kan i noen tilfeller ha tapt av syne skaperverket som *helhet* og hvordan mennesket er innvevd i denne helheten. Likeledes har det kristne menneskesynet, ved for eksempel en ensidig vektlegging av herske-perspektivet i 1 Mos 1,28, til tider blitt brukt til å legitimere råderett og herredømme over skaperverket på skadelige måter. Jan-Olav Henriksen sier det slik:

> Mennesket kan forholde seg til skaperverkets helhet på to måter: Enten ved å leve i tro på at alt det har er gitt av Gud, og la Gud og hans vilje bestemme helheten. Eller ved å gjøre seg selv til herre i helheten, og overhøre ordet om at alt er gitt, og om at vi er avhengig av noe annet enn oss selv (Henriksen 1994: 109).

Det er vektlegging av det andre alternativet her som gjør at kristendommen blant annet har blitt kritisert for å ha et syn på skapelsen og en forståelse av naturen som har bidratt til miljøkrisen i vår tid. Lynn Whites artikkel «The Historical Roots of Our Ecological Crisis» fra 1969 er et kjent eksempel på en slik kritisk stemme (1967: 1203–1207).[39] Nå er det nok mulig å hevde at White gjør noen forhastede slutninger av et komplisert saksforhold. Det skal vi la ligge her.[40] Men både i teologiske diskusjoner og i kirkelig praksis har det vært fremmet berettiget kritikk av teologi og kirker som ikke er tilstrekkelig stand til å bidra med en klar stemme i miljøkampen.[41] I de senere år ser vi derimot en fornyet interesse for en helthetlig forståelse av naturen med utgangspunkt i kristen skapertro, der økoteologien også har bidratt med nødvendige og viktige innspill.[42] Der finner vi ulike ansatser til hvordan man kan tenke mennesket sammen med skaperverket som helhet (Conradie mfl. 2014).

---

39 For en innføring i temaet, se Kristiansen 2007: 13–27.

40 Noen antydninger til en kritikk av White finnes i Conradie 2017: 9.

41 Vi tenker her mer på forholdet mellom kristendom og de lange linjer i miljø- og klimadebatten. I de senere årene ser vi derimot, fra både kirkelig og fagteologisk hold, en endring.

42 Et viktig bidrag til denne debatten er å finne i Pave Frans' encyklica *Laudato Si'* fra 2015.

Kristent menneskesyn bør altså ikke forstås strengt antroposentrisk, men «ut fra Gud», og i lys av tanken om at hele den skapte virkeligheten er Guds virkelighet. I den mening kan vi tale om et *teosentrisk* menneskesyn. Men hvordan kan man forstå mennesket «ut fra Gud»? Det trenger ikke å bety at det tas utgangspunkt i et abstrakt gudsbegrep, men kan også innebære at Guds virkelighet først og fremst er blitt gjort kjent i og gjennom Jesus Kristus. At Gud er åpenbart i Jesus Kristus, betyr ikke at hvem Gud er og hva Guds virkelighet innebærer, er innlysende og til fulle avslørt. Med Paulus' ord er det slik at vi ser i et speil, i en gåte; både åpenbart og likevel fortsatt tilslørt.[43]

Det er derfor først og fremst i Jesus Kristus at et kristent menneskesyn «fremstår». Vi kan derfor bestemme et slikt teosentrisk menneskesyn nærmere som *kristosentrisk*. Det omfatter mye, men i det følgende skal ett aspekt poengteres: Med et kristosentrisk brennpunkt fremstår et kristent menneskesyn der man også ivaretar skaperverket som helhet. I Oldkirkens teologi er dette understreket i tilknytning til tanken om *Logos*' (Ordets) gjerning som skapermidler, med henvisning til bl.a. Johannesprologen: alt er blitt til «i ham» (Joh 1,3).[44] Jesus Kristus er skapelsens Gud til stede midt i verden, og det gir oss en bokstavelig talt jordnær tilnærming til et kristent menneskesyn.

Det finnes flere fruktbare fortolkninger av hva en slik *helhetlig* tilnærming til skaperverket og mennesket innebærer. Ett bidrag gis av den amerikanske teologen Alexander García-Rivera (1951–2010) i hans *teologiske kosmologi*.[45] Vi kan si det slik at García-Rivera gir ansatser til en kosmosentrisk teologi og et helhetlig menneskesyn ved å poengtere nettopp Jesus Kristus som bindeleddet mellom himmel og jord (2009:38ff). Verdien av en teologisk kosmologi for García-Rivera er at den kan bidra til større bevissthet om skaperverket og menneskets uløselige tilknytting til det. Hva er så egentlig et *kosmologisk* perspektiv? Her vil vi gi noen få ansatser.

---

43 Denne tematikken er utfoldet flere artikler i Innerdal & Rise (red.) 2016.

44 Et viktig stemme her er Maximos Bekjenneren (580–662) sin kristosentriske teologi og kosmologi, der han understreker at mennesket er en *mediator* (mellommann) mellom Gud og alt det skapte. Se for eksempel Bordeianu 2012 og Tollefsen 2008: 225–230. Det bibelteologiske grunnlaget for denne tradisjonen er å finne i tekster som Kol 1,15ff, Joh 1,1ff og flere tekster i Det gamle testamente og apokryfene om Visdommen.

45 Hans viktigste bok er García-Rivera 2009.

En teologisk kosmologi ønsker å bidra til et nytt blikk på skaperverket. Det har ifølge García-Rivera funnet sted en «neglect of cosmos» i teologien, og derfor trenger vi å utvikle en teologisk tenkning som «… has (…) the power to illuminate faith and capture the imagination ...» (2009:6). Det kan vi få til ved en helhetlig tilnærming der kosmologi fungerer som et rammeverk der alle teologiske tema kan belyses innenfor.[46] García-Rivera viser til George Ellis, som peker på fem store tema for kosmologien: Om beskaffenheten til det fysiske univers, om skapelse og opphav, om universets fremtid, om menneskets plass i universet og om betydningen av eksistens. I sum uttrykker kosmologi «… an overall world-view that throws light not only on the structure and mechanisms of the Universe, but also on its meaning» (García-Rivera 2009: 7). Samlet sett vil oppgaven for en teologisk kosmologi være å adressere spørsmålet om menneskets plass i kosmos: «… a theological cosmology must address the question of being at home in the cosmos» (2009: 7). Med dette uttrykker García-Rivera at noe har gått tapt – at mennesket trenger å finne veien *hjem*. En nytenkning av skapelsestanken («creatio ex nihilo») og forsyns- og håpsforståelsen kan ifølge García-Rivera åpne for en helhetlig tilnærming til skaperverket og menneskets plass i dette.

Hva er det en teologisk kosmologi som helthetlig tilnærming kan bidra med? Den søker å se Gud i alt, i den forstand at den synliggjør den indre meningen av fenomener, ved å tillate dem å bevege menneskets hjerte. Her fremstår det et estetisk aspekt, og derfor taler García-Rivera om en *skapelsesestetikk*. Mennesket er vevd inn i skaperverket, og derfor poengterer en teologisk kosmologi at mennesket ikke bare er betrakter, men også i en bestemt mening deltaker i skaperverket. Dette innebærer at kosmos' skjebne også er menneskets skjebne. Men i motsetning til resten av skaperverket er mennesket også i stand til å betrakte og ta ansvar for sin plass i kosmos. Det betyr at mennesket har en særskilt plass og rolle i kosmos. Med dette tas det også avstand fra en reduksjonisme som på bakgrunn av evolusjonsteorien og andre faglige innsikter som understreker

46 García-Rivera utvikler sin teologiske kosmologi i nær dialog med estetikken som fagområde, men det skal vi ikke utvikle mer inngående i denne sammenhengen. For mer om dette, se Sæther 2017.

menneskets likhet med dyrene, konkluderer med at mennesket ikke er noe mer enn eller annet enn de øvrige levende skapningene.[47]

Kosmos' fremtid må sees i lys av nettopp den avgjørende funksjon Jesus Kristus har. Jesus Kristus må tenkes som fullbyrdelsen av menneskets oppdrag i skaperverket. Syndefallet innebærer at det er menneskets egen godhet og rettferdighet som står på spill, men oppdraget for menneskeheten er likevel det samme: Mennesket, sammen med Kristus, ved Den hellige ånd, skal bidra til en gjenoppretting av kosmos. García-Rivera viser her til Eden-fortellingen, og ser for seg kosmos som *Guds hage*. For å finne sin plass her må mennesket altså øve seg i å *se* verden med et bestemt blikk, som et sted for Guds nærvær i alle ting.[48] I tillegg til det kristologiske perspektivet understreker han også Åndens rolle som den dynamiske kraften i skaperverket (jf. Sal 104,29–30 og 1 Mos 2,7):

> If Christ is the Form of salvation, the Spirit crafts Christ's Form onto each of us and onto the cosmic with myriad of living, beautiful forms. If Christ has been seen as the *Logos* that brings reason and order to the universe, it is the Spirit that breathes fire and life and beauty into that order (García-Rivera 2009: 110).

En gjennomtenkt teologisk kosmologi kan gi et fornyet blikk på virkeligheten og mennesket, der det understrekes at mennesket er en del av en større helhet, og dermed er totalt avhengig av skaperverket. Menneskets deltagende rolle ved å bidra til å gjenopprette Guds hage vil også kunne gi fruktbare ressurser til en økoteologisk tenkning og å utvikle en global etikk, noe som er presserende samfunnsmessige og teologiske oppgaver i vår tid. Mennesket settes inn i sin rettmessige store sammenheng, samtidig som enkeltmenneskets verdi ivaretas. Samlet sett vil dette være viktige perspektiv i den aktuelle debatten der menneskes verdi i dag settes under press.

47 Dette poenget er klart uttrykt hos Domning & Hellwig 2016. «The boundary that marks the distinction between the human and other animals need not be sharp to be real and consequential», ibid.: 136.

48 «Together with Christ through the Holy Spirit, we are to restore Eden in the reconciliation of heaven and earth. We are to be reunited with God in Eden because God did not mean to stand outside of God's own creation but to dwell in and inhabit it. God means to live with us in a cosmos that reflects and allow all creatures to participate in God's own goodness and life.» García-Rivera 2009: 22.

Nytteetikken og menneskets sårbarhet

Strømdrag preget av *transhumanistisk filosofi og ideologi* er en viktig faktor for slikt press mot sentrale ideer om menneskets verdi i kristen og vestlig humanisme.[49] Transhumanismen ser seg selv som en videreutvikling og fornyelse av opplysningstidens sekulære humanisme (Ranisch & Sorgner 2014: 8). Den tar utgangspunkt i menneskets radikalt nye situasjon i og med vitenskapens og teknologiens mange store gjennombrudd i vår tid, og forstår menneskets oppdrag som å tilskynde sin egen videre utvikling som art («human co-evolution»).[50] Ut fra et ny-darwinistisk livssyn tas det til orde for at mennesket må ta evolusjonen i egne hender gjennom inkorporering av mulighetene som ligger i ny teknologi, for å utvikle kroppslige funksjoner, kognitive og emosjonelle kapasiteter, og perfeksjonere menneskets styrke, skjønnhet og moral (Ranisch & Sorgner 2014: 13). Transhumanistisk tenkning har røtter i en utilitaristisk tradisjon som nå smeltes sammen med et tekno-optimistisk livssyn (Ranisch & Sorgner 2014: 13–14).

I kristen tradisjon, med røtter i eldre filosofiske og religiøse tradisjoner, finnes det fra starten av et prinsipielt forsvar for enkeltmenneskets menneskelighet og verdi fra unnfangelse til naturlig død – uavhengig av om det enkelte mennesket vurderes som sterkt, effektivt og lykkelig, eller svakt, uvirksomt og sørgmodig. Denne grunnholdningen til menneskets verdi har preget etikk, filosofi og lovverk i vår kulturkrets gjennom århundrene, selv om det også der finnes mange og grufulle eksempler på at menneskeverdet har blitt krenket, ofte gjennom illegitim maktutøvelse og urettferdige sosiale strukturer. De siste tiårene har det imidlertid vokst frem en filosofisk etikk som hevder at enkeltmennesket har

49 Transhumanisme nevnes gjerne i sammenheng med posthumanisme. Begge bevegelser er tar utgangspunkt i de muligheter den teknologiske utvikling gir for mennesket til å utvikle sin kapasitet. Mens den første har som mål å videreutvikle opplysningshumanismen, tar posthumanismen utgangspunkt i humanismens krise i vår tid og erklærer et brudd med denne tradisjonen. Kristent menneskesyn i lys av utfordringen fra transhumanismen er drøftet i flere artikler i *Nytt norsk kirkeblad* nr. 6, 2017.

50 Selve betegnelsen «transhumanisme» går tilbake til Julian Huxleys (1887–1975) bok *New Bottles for New Wine*, hvor forfatteren tar til orde for at mennesket som art kan «transcendere seg selv», Huxley 1957: 13–17. Mens Huxley fastholdt at mennesket ville forbli menneske i denne utviklingsprosessen, fikk betegnelsen senere ny betydning som et nøkkelbegrep for overskridelsen av *menneskelige begrensninger* ved hjelp av teknologi.

verdi først og fremst når det er sterkt – så lenge mennesket er i en fase av livet hvor det er vellykket, bevisst, vitalt og selvdrevet. En slik tenkemåte kan gjenfinnes i deler av transhumanismen, hvor målet er å overskride menneskets svakhet i form av aldring, sykdom og død ved hjelp av nyere teknologi. For å konkretisere dette kan vi se nærmere på den australske filosofen Peter Singer, som ikke uten videre kan kategoriseres som transhumanist, men som ikke desto mindre deler den utilitaristiske grunnfilosofien i menneskesyn av transhumanistisk type.

Singer, som er en av de mest innflytelsesrike etikerne i vår tid, går så langt som å forsvare ikke bare abort av ufødte barn, men også drap av spedbarn (2008: 134–138 og 151–154). I tredje utgave av boken *Practical Ethics* går Singer inn i den tradisjonelle debatten om fosterdrap. Før fosteret utvikler «conscious experience», hevder Singer at det ikke har noen høyere moralsk verdi enn et ikke-menneskelig dyr på samme utviklingsnivå i svangerskapet (2008: 136). Ut fra kriteriene han har lagt frem for hva som gir mennesket moralsk verdi, går Singer også videre og forsvarer visse former for drap av nyfødte. I tråd med sitt ideal om en rasjonelt utformet etikk sier han at vi må legge til side følelsene i denne debatten, så vi ikke påvirkes av «spedbarnas fremtoning av å være små, hjelpeløse, og ofte søte» (2008: 152, vår oversettelse). Legger vi slike følelsesmessige inntrykk bort, vil vi kunne argumentere for at det generelle prinsippet om å ikke drepe personer ikke kan gjelde for spedbarn, ifølge Singer. Tanken er at nyfødte barn «ikke kan se seg selv som levende vesen som enten kan eller ikke kan ha en fremtid, følgelig kan de ikke ha en lengsel etter å fortsette å leve». Et nyfødt barn «er ikke et autonomt vesen som er i stand til å gjøre egne valg», det har derfor samme status som et foster – og begge har mindre verdi enn et levende vesen med selvbevissthet (Singer 2008: 152, vår oversettelse). Singer understreker at hans argumentasjon for det moralsk forsvarlige ved å tillate spedbarnsdrap bare gjelder i de tilfeller hvor barnets nærmeste ikke ønsker at barnet skal leve.

I norsk kontekst har filosofen Aksel Braanen Sterri tatt til orde for et lignende rasjonale – både når det gjelder abort og drap av spedbarn (2016). Sterri henter inspirasjon fra Singer og fra filosofen Jeff McMahans bok *The Ethics of Killing*: *Problems at the Margins of life* (Andresen 2017). I 2017 utløste Sterri en bred debatt gjennom anvendelsen av deres

argumentasjon i møte med spørsmål om Downs syndrom og menneskeverd. I et intervju i *Minerva* uttalte han at «de med Downs» aldri vil kunne leve «fullverdige liv» (Sørvig 2017). Sterri har senere nyansert denne uttalelsen, men fastholder at det er gode grunner til å ta abort dersom fosteret har påvist Downs syndrom. Han argumenterer for at abort ikke er mindre etisk i slike tilfeller enn i tilfeller hvor det er snakk om et «friskt» foster. Dermed avdekker han at sorteringssamfunnet ikke er et fremtidig skrekkscenario som inntrer den dagen alle fostre med Downs syndrom blir fjernet. Sorteringssamfunnet er en realitet i og med dagens abortpraksis med tilfeldig utvelgelse av fostre både med og uten «kromosomavvik». Det er imidlertid det underliggende premisset hos Sterri som er interessant i denne sammenheng, og som viser hans slektskap med det transhumanistiske menneskesynet. For Sterris nyttefilosofi leder ham i retning av en tanke om at et menneske med Downs syndrom har «del i færre samfunnsgoder» enn oss andre. I en kortere tekst i *Morgenbladet*, hvor Sterri oppklarer at han ikke mener personer med Downs skal miste «livsretten», skriver han: «Det jeg har vært opptatt av å få fram, er at det er en rekke goder ved menneskelivet en med psykisk utviklingshemming ikke kan få tilgang til» (Sterri 2017b).

Her setter Sterri ord på en kobling mellom menneskeverdet og realiseringen av det menneskelige potensialet som etter hvert stikker dypt i samfunnet vårt. De gangene Sterri nærmer seg en konkretisering av godene, ser vi at det på utilitaristisk vis er knyttet til en type styrke eller selvdrift som gjør at den enkelte ikke blir til byrde for fellesskapet (Sterri 2017a). Denne utbredte oppfatningen krever noen motspørsmål: Er det bare de som er sterke nok til å realisere dette potensialet som er fullt ut menneskelige? Og hvilke goder er det egentlig vi snakker om her? Er menneskets tilkortkommenhet og sårbarhet noe som skal overvinnes i utviklingen frem mot et overmenneskelig ideal – eller har svakhet og sårbarhet en dypere mening innenfor det vi her vil kalle «sant menneskelig»?

Kristen humanisme kjennetegnes ved et positivt svar på det siste spørsmålet. Henri J. M. Nouwen har utviklet innholdet i dette på en særegen måte i sitt forfatterskap, men også i sitt liv (Nouwen 1996 og 1998). I 1986 gav han avkall på en lysende karriere ved Yale University og Harvard Divinity School, for å bo sammen med mennesker med sterk psykisk

utviklingshemming, som pastor ved *L'Arche Daybreak* i Toronto. Der fikk han daglig ansvar for én av beboerne, den 25 år gamle Adam Arnett. Adam var psykisk og fysisk utviklingshemmet og kunne ikke snakke. Nouwen har skildret deres vennskap i boken *Adam: God's beloved* (1997). Der forteller han hvordan han måtte lære å kommunisere med Adam, og hvordan de svært langsomt nådde inn til hverandre. Nouwen skriver at Adam ble hans lærer. I hans stillhet og i vennskapet med ham fant Nouwen frem til det han hadde lengtet etter i sitt aktive liv: kjærlighet, fellesskap og en dyp følelse av tilhørighet. Han beskriver hvordan kjennskapet til Adams hjerte, som liksom ligger utenpå hans sårbarhet, ble en refleksjon av Guds eget hjerte. Adams hjerte oppsummerte alt Nouwen hadde lært gjennom mange års studier (1997: 50).

Nouwen forteller at noen måneder etter at han hadde flyttet til *Daybreak*, kom en tidligere kollega som underviste i praktisk teologi på besøk. Da han fikk se hvor mye tid Nouwen tilbrakte sammen med Adam hver dag, ble han opprørt og lurte på om dette faktisk kunne være mer verdt enn all inspirasjonen han spredte gjennom universitetskarrieren. Nouwen ble først overrasket og sint, men forstod raskt at de to så noe helt forskjellig når de så på Adam. Nouwen gav ikke noe svar, men innså at han hadde lært å se bakenfor det våre øyne først ser i en annen. Han hadde forstått at Adams humanitet ikke ble forminsket av hans utviklingshemminger (1997: 50–51).

Nouwen merket også hvordan hans to daglige timer med Adam, og deres varsomme kommunikasjon, hadde helbredet ham selv. Nouwen skjønnmaler ikke dette, han forteller at utfordringene var mange, både i Adams og Henris liv. Men vennskapet med Adam ble redningen for ham (Ford 1999:171–176).

Nouwen utfolder gjennom dette en dimensjon ved menneskeligheten som går helt tapt i Singers og Sterris filosofiske etikk, nemlig at *det finnes fullt ut humane sider ved menneskelivet som bare realiseres når (og fordi) vi er svake og sårbare*. Gjennom sitt liv og sin død viser Jesus oss nettopp at det er fullt ut menneskelig å være svak, hengiven og avhengig av andre personer. Nettopp slik åpenbarer han kjærlighetens natur for oss, den kjærligheten som har sin kilde i den guddommelige relasjonen mellom Faderen, Sønnen og Ånden. Der hengir hver av personene seg til de to

andre ved å avstå fra suverenitet.[51] Den fullkomne kjærligheten er nettopp kjennetegnet ved selvhengivelse. Faderen, Sønnen og Ånden «ser» hverandre, og hver av dem gir seg frivillig til den andre. På det menneskelige plan forutsetter denne hengivelsen alltid en viss sårbarhet i betydning åpenhet for den andre; og i den falne verden er denne åpenheten alltid knyttet til risikoen for lidelse. Derfor overgir Sønnen seg i menneskers vold når han lever ut den guddommelige kjærligheten som menneske.[52]

Paulus skriver i Fil 2,7 at Sønnen «uttømte (gr. *ekenosen*) seg selv» for vår skyld, det vil si at han gav avkall på den herlighet han hadde hos sin Far fra evighet av.[53] For å komme mennesket helt nær måtte han avstå fra den siden ved Guddommens skjønnhet som viser seg som herlighet, han måtte bli sårbar, dødelig og «sønderknust» for vår skyld. Gud blir svak for vår skyld for å komme oss helt nær – og denne åpenbaring av svakhet går altså hånd i hånd med åpenbaringen av det sant menneskelige. På samme måte som det guddommelige og menneskelige forenes og hører sammen i Kristus, viser han gjennom sitt liv at svakhet og styrke hører sammen i det sant menneskelige. I boken *Reaching out: The three movements of the spiritual life* knytter Henri Nouwen denne tanken fra Filipperbrevet om guddommelig *kenosis* til forståelsen av kristen spiritualitet og spørsmålet om menneskelig utvikling. Den utvikling han snakker om er ikke en utvikling fra svakhet til styrke, men en modning hvor vi blir stadig mer åpne og sårbare. Ifølge denne spiritualiteten blir vi mer menneskelige når vi er sårbare og når vi frivillig gir avkall på egen makt for den andres skyld (Nouwen 1975: 96–98).[54]

På flere måter foregrep Nouwens erfaringsbaserte kristne spiritualitet viktige anliggender i nyere teoretiske studier om *sårbarhet*. For eksempel viser Heike Springhart til ulike feministiske tenkere og representanter innenfor «Disability Studies» som er skeptiske til bruken av begrepet

51 Joh 14,10–11; se også Joh 15,9; 16,15; 17, 20–24. Se Rise 2017.

52 Kristus blir lik oss i alt, bortsett fra i synden. Like fullt tar han opp i seg alle menneskets livskår etter syndefallet.

53 Dette er den klassiske tolkningen av Filliperbrevet 2,7, fra kirkefedrenes tid. Se for eksempel McGuckin 2004: 201.

54 Denne boken skrev Nouwen før tiden ved *Daybreak*, noe som viser at det er kontinuitet i hans tenkning fra hans akademiske periode til den perioden. For en kritisk drøfting av Nouwens forståelse av sårbarhet, se Van der Merwe 2016.

sårbarhet (*vulnerability*), fordi dette begrepet ofte brukes som karakteristikk av spesifikke mennesker eller grupper av mennesker, og slik fungerer som kriterium for sosial diskriminering (Springhart 2017: 17).[55] Nouwens anliggende er nettopp at de utviklingshemmedes sårbarhet ikke er en unik sårbarhet. Det særegne er at den sårbarhet vi alle har del i, blir så synlig hos dem, fordi de ikke evner å skjule den bak vellykkethet og tilsynelatende autonomi. Men nettopp i denne sårbarheten ligger en vakker åpenhet mot både Gud og våre medmennesker.

Avslutning

I denne artikkelen har vi gitt noen bidrag til en kristen forståelse av mennesket, ved å ta del i en kontinuerlig prosess med å gjennomtenke denne arven i møte med nye utfordringer og kontekster i hver generasjon. Dette må skje i lydhørhet både mot Bibelens tekster som sitt grunnlag, medmenneskets ansikt i den skapte verden som sin erfaringsvirkelighet og tidligere kristen tenkning og praksis som en ressurs og veiviser.

I vår mosaikk av innsikter fra ulike tenkere og tradisjoner ser vi konturene av en kristen forståelse av mennesket, en kristen *humanisme*, som ikke forstår svakhet, ikke-vellykkethet, sykdom og lidelse som problemer som må utryddes på vegen mot det perfekte liv. En slik lykketenkning kan til slutt få katastrofale konsekvenser idet vi ikke får fred med oss selv slik vi er, eller begynner å eliminere eller se ned på mennesker som ikke har den livskvaliteten vi synes er nødvendig. Vår verdighet er gitt ved vår humanitet/menneskelighet, som i teologisk forstand er begrunnet ved skapelsen av mennesket i Guds bilde og Guds sønns inkarnasjon til menneskenes frelse, og som også fremgår gjennom en etisk-fenomenologisk analyse av livet slik det er. Kjernen i denne humanismen er at vi etterligner Gud selv idet vi elsker hverandre og oss selv slik vi er, og finner vår gudgitte plass blant våre medmennesker og alle skapningene i Guds kosmos.

---

55 Springhart selv ønsker å utarbeide en realistisk (teologisk) antropologi som tar høyde for menneskelivets kompleksitet. I denne sammenheng ser han «vulnerability» som en grunnkategori, og hans sårbarhetsbegrep inneholder en indre spenning av erfaringer han kaller «multidimensional experiences»: glede, frykt, vold, kjærlighet, lidelse, sykdom og død.

Ved å holde frem en slik forståelse av mennesket kan de ulike utdanningene ved NLA Høgskolen bidra til en klok forvaltning av vår kristne og humanistiske arv, både gjennom bevisstgjøring om innholdet i den og hvor den kommer fra, og gjennom kreativ bruk av den i møte med samtidens utfordringer.[56]

Litteratur

Anderson, Walter 2000. *Det nye selvet*. Oslo: Aschehoug.

Andresen, Nils August 2017. «Singer, fiksjonen og menneskeverdet». *Minerva* 6. juni.

Barrett, Lee C. 2013. *Eros and Self-Emptying. The Intersections of Augustine and Kierkegaard.* Grand Rapids: Eerdmans.

Bordeianu, Radu 2009. «Maximus and Ecology: The Relevance of Maximus the Confessor's Theology of Creation for the Present Ecological Crisis». *The Downside Review* 127: 103–126.

Brown, Brenè 2010. *The Gifts of Imperfection: Let Go of Who You Think You're Supposed to Be and Embrace Who You Are.* Minnesota: Hazelden.

Brunstad, Paul Otto 1998. *Ungdom og livstolkning*. Trondheim: Tapir forlag.

Børhaug, Frederique og Solveig M. Reindal 2018. «Hvordan forstå inkludering som allmennpedagogisk prinsipp i en transhumanistisk (frem)tid?». *Utbildning & Demokrati*, 27/1: 81–97.

Christoffersen, Svein Aage 2017. «Livet som metafysisk prosjekt». *Nytt norsk kirkeblad* 6: 55–70.

Conradie, Ernst M. 2017. *Reedeming Sin? Social Diagnostics Amid Ecological Destruction.* Lanham, MD: Lexington Books.

Conradie, Ernst M., Sigurd Bergmann, Celia Deane-Drummond og Denis Edwards (red.) 2014. *Christian Faith and the Earth: Current Paths and Emerging Horizons in Ecotheology*. London/New York: Bloomsbury T&T Clark.

Domning, Daryl P. og Monika K. Hellwig 2006. *Original Selfishness: Original Sin and Evolution in the Light of Evolution*. Ashgate Science and Religion. New York: Routledge.

Drachmann, Anders. B., Johan L. Heiberg og Hans O. Lange (utg.) 1963. *Søren Kierkegaards Samlede Værker*. Bind 12 og bind 15. København: Gyldendal. Forkortet SV.

56 Vi vil til slutt takke kolleger ved NLA Høgskolen og andre for fruktbare tilbakemeldinger på ulike versjoner av denne artikkelen og stoffet i den, bl.a. på åpent seminar i jubileumshelgen NLA50 15.sept 2018, på forskningsseminar i Avdeling for teologi, religion og filosofi 4.febr 2019, og fra vår anonyme fagfelle.

Edland, Einar Eidsaa 2012. *Sjelesorg i møte med en postmoderne identitetsproblematikk.* AVH501 Master i Diakoni. Oslo: Det teologiske menighetsfakultetet (tilgjengelig på https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/161088/AVH501-kand-nr-4037-Masteravhandling-navn-Edland.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Ford, M. 1999. *Wounded Prophet: A Portrait of Henri J. M. Nouwen.* London: Darton, Longham og Todd.

FNs Verdenserklæring om menneskerettigheter (1948) tilgjengelig på https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklaering-om-menneskerettigheter.

Fromm, Erich 2003. *Om kjærlighet*. Oslo: Cappelen.

García-Rivera, Alejandro 2009. *The Garden of God: A Theological Cosmology*. Minneapolis: Fortress Press.

Gotfredsen, Sørine 2016. «Å leve med Kierkegaard». Oslo: Vårt Land forlag.

Gregersen, Niels Henrik 2017. «K. E. Løgstrup and Scandinavian Creation Theology». *Reformation Theology for a Post-Secular Age: Løgstrup, Prenter, Wingren, and the Future of Scandinavian Creation Theology*: 37–66. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Haram, Arnfinn 2012. «Gaudium et Res (!) – saksinnhaldet i ein kyrkjeleg humanisme i dag». Kristiansen og Solberg 2012: 75–80.

Haram, Arnfinn 2013. «Bøn og humanitet – om bøn som menneskeleg fenomen». Kristiansen og Solberg 2013: 47–57. Artikkelen ble først publisert i Varkøy, Øyvind (red.) 2012: *Om nytte og unytte*. Oslo: Abstrakt.

Hegger, Susanne 2012. *Sperare contra spem: die Hölle als Gnadengeschenk Gottes bei Hans Urs von Balthasar*. Würzburg: Echter.

Henriksen, Jan-Olav 1994. *Guds virkelighet.* Oslo: Luther Forlag.

Hjelde, Oddmund (utg.) 2015. Augustin: *Bekjennelser.* Oslo: Aschehoug/Torleif Dahls kulturbibliotek.

Huxley, Julian 1957. «Transhumanism». Huxley, J. *New Bottles for New Wine:* 13–17. London: Chatto og Windus.

Innerdal, Gunnar 2012. «Troens troverdighet. En drøfting av apologetikkens oppgave og plass i systematisk teologi». *Teologisk tidsskrift* 4/1: 419–436.

Innerdal, Gunnar 2015. *Hans Urs von Balthasar on Spirit and Truth: A Systematic Reconstruction in Connection to the Theoretical Framework of Lorenz B. Puntel.* Nordic Studies in Theology Vol. 2. Münster: LIT Verlag.

Innerdal, Gunnar og Svein Rise (red.) 2016. *Gud og språkets grenser.* Oslo: Vidarforlaget.

Innerdal, Gunnar 2018. «Kristen skolevirksomhet mellom misjonsoppdrag og kulturoppdrag i en luthersk kontekst». Skrunes mfl. (red.): *Kristne grunnskoler: Begrunnelse – Innhold – Handlingsrom:* 35–61. Kyrkjefag profil 32. Cappelen Damm Akademisk.

Jones, James W. 1991. *Contemporary Psychoanalysis & Religion: Transference and Transcendence.* New Haven: Yale University Press.

Kierkegaard, Søren 2014. *Søren Kierkegaards Skrifter,* Bind 23 – Journalerne NB15-NB20. København: Gads Forlag.

Kristiansen, Roald 2007. «Økoteologi anno 2007». Bård Mæland og Tom Sverre Tomren (red.), *Økoteologi: Kontekstuelle perspektiver på miljø og teologi*: 13–27. Trondheim: Akademika Forlag.

Kristiansen, Ståle Johannes 2018. «Katolsk skoletenkning og utdanningsfilosofi – historiske og aktuelle perspektiver». Skrunes mfl. (red.): *Kristne grunnskoler: Begrunnelse – Innhold – Handlingsrom:* 63–96. Kyrkjefag profil 32. Cappelen Damm Akademisk.

Kristiansen, Ståle Johannes og Peder K. Solberg (red.) 2012. *Segl – katolsk årsskrift for religion og samfunn.* Oslo: St. Olav forlag.

Kristiansen, Ståle Johannes og Peder K. Solberg (red.) 2013. *Segl – katolsk årsskrift for religion og samfunn.* Oslo: St. Olav forlag.

Kristiansen, Ståle Johannes og Peder K. Solberg (red.) 2017. *Segl – katolsk årsskrift for religion og samfunn.* Oslo: St. Olav forlag.

Lauber, David E. 2004. *Barth on the descent into hell: God, atonement, and the Christian life*. Aldershot: Ashgate.

Levinas, Emmanuel 2004. *Den annens humanisme.* Oversatt og med innledning, noter og et essay av Asbjørn Aarnes (3. utg.). Oslo: Aschehoug/Torleif Dahls Kulturbibliotek.

Løgstrup, Knud E. 1969. *Den etiske fordring* (8.oppl.). København: Gyldendal.

Lønning, Inge og Tarald Rasmussen (red.) 1979. Martin Luther: *Verker i utvalg.* Bind II. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

McGuckin, John Anthony 2004. *Westminster Handbook to Patristic Theology*. Louisville: Westminster John Knox Press.

Mjaaland, Marius Timmann 2010. «Monstrøse myter i det moderne». N. J. Cappelørn, Th. A. Dyrerud, M. T. Mjaaland, V. Ystad (red.): *Kierkegaard, Ibsen og det moderne:* 117–131. Oslo: Universitetsforlaget.

Mjaaland, Marius Timmann 2016. «Navn og narsissisme: Om allmakt, avmakt og apofasis». Gunnar Innerdal og Svein Rise (red.): *Gud og språkets grenser:* 115–130. Oslo: Vidarforlaget.

Moltmann, Jürgen 1977. *Eksperimentet håp: Innføringer*. Oslo: Land og kirke/ Gyldendal.

Moltmann, Jürgen 1964 (og senere). *Theologie der Hoffnung*: *Untersuchungen zur Begründung und zu den Konsequenzen einer christlichen Eschatologie.* München: Kaiser og senere utg. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Mosevoll, Audun (red.) 1992. *Mennesket på godt og ondt.* Norsk Lærerakademis årsskrift 1991/1992. Bergen: NLA-forlaget.

Nazianz, Gregor av [ukjent årstall]. *De pauperum amore (Oratio 14)*. Trykket i J. P. Migne 1857, *Patrologia Graeca* 35, 857–909. Prekenen finnes ikke i norsk oversettelse, men er tilgjengelig på engelsk i Phan, Peter C. (red.) 1984. *Social thought*. Wilmington, Delaware: Michael Glazier, og Gregory Nazianzus, *Select Orations* (oversettelse ved Martha Vinson), Washington DC: CUA Press 2003: 39–71.

Nouwen, Henri J. M. 1975. *Reaching Out: Three Movements of the Spiritual Life*. New York: Doubleday.

Nouwen, Henri J. M. 1996. *The Inner Voice of Love: Journey Through Anguish to Freedom*. New York: Doubleday.

Nouwen, Henri J. M. 1997. *Adam: God's beloved.* New York: Orbis.

Nouwen, Henri J. M. 1998. *The Road to Daybreak: A Spiritual Journey.* New York: Doubleday.

Nouwen, Henri J. M. 2014. *Den bortkomne sønn vender hjem.* Oslo: Verbum.

Pave Frans 2015. *Laudato Si' – Lovet være du.* Encyklika. Oslo: St. Olav forlag.

Pedersen, Sigfred (red.) 1989. *Menneskesynet*. København: G.E.C. Gad.

Ranisch, Robert og Sorgner, Stefan Lorenz 2014. «Introducing Post- and Transhumanism». Ranisch og Sorgner: *Post- and Transhumanism: An Introduction:* 7–27. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Ratzinger, Joseph 1996. *Im Anfang schuf Gott.* Einsiedeln: Johannes Verlag.

Rise, Svein 2010. «Kjærlighet og gudstanke: en trinitarisk tolkning av Søren Kierkegaards skrift Kjerlighedens Gjerninger». Henriksen, Jan-Olav og Atle Søvik (red.) *Livstolkning i skole, kultur og kirke:* 55–66. Festskrift til Peder Gravem. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Rise, Svein 2012. «Irenaeus on Creation and Salvation». Conradie, Ernst M.: *Creation and Salvation.* Vol. 1: A Mosaic of Selected Classic Christian Theologies. Zürich: LIT Verlag, 21–36.

Rise, Svein 2017. *Treenig teologi.* Kyrkjefag profil 31. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Singer, Peter 2008. *Practical Ethics.* Cambridge: Cambridge University Press.

Skottene, Ragnar 2011. «Frihet og relasjonalitet (II) – Noen refleksjoner omkring sann humanitet i et (sen)moderne samfunn i lys av kristen teologi». *Tidsskrift for teologi og kirke* 01/82: 19–35.

Skårderud, Finn 2007. *Uro: En reise i det moderne selvet.* Oslo: Aschehoug.

Slaattelid, Hermund (utg.) 2009. Augustin: *Confessiones*. Oslo: Samlaget.

Springhart, Heike 2017. «Exploring Life's Vulnerability: Vulnerability in Vitality». Springhart, Heike og Thomas, Günter (red.). *Exploring Vulnerability:* 13–34. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Sterri, Aksel Braanen 2016. «Når skal livet vernes?». *Dagbladet* 2. april.

Sterri, Aksel Braanen 2017a. «Kvinner har god grunn til å ta abort ved påvist Downs syndrom». *Minerva* 17. april.

Sterri, Aksel Braanen 2017b. «En legitim debatt om Downs». *Morgenbladet* 5. mai.

Stinissen, Wilfrid 2000. *Längre in i bönens land*. Örebro: Libris förlag.

Stinissen, Wilfrid 2007. *Sann människa: En bok om skapelse och helighet*. Örebro: Libris förlag.

Stordalen, Terje 1994. *Støv og livspust: Mennesket i Det gamle testamente.* Oslo: Universitetsforlaget.

Sørvig, Øystein 2017. «Jeg var abortmotstander i ett år». Intervju med Aksel Braanen Sterri i *Minerva* 2. april.

Sæther, Jostein mfl. (red.) 1996. *Hva er et menneske? En artikkelsamling om menneskesynsspørsmål.* Bergen: NLA-forlaget.

Sæther, Knut-Willy 2017. *Naturens skjønnhet: En studie av forholdet mellom estetikk, teologi og naturvitenskap.* Kyrkjefag profil 30. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Taylor, Charles 1989. *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity.* Cambridge: Cambridge University Press.

Tollefsen, Torstein 2008. *The Christocentric Cosmology of St Maximus the Confessor*. Oxford: Oxford University Press.

Tollefsen, Torstein T. 2010. «Skapelse og gjenopprettelse ifølge Maximus Bekjenneren». Svein Rise (red.) *Danningsperspektiver*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Van der Merwe, Riaan 2016. «Broken wholeness: A critical analysis of Henri JM Nouwen's spirituality of vulnerability and its possible value for the current discourse on health and wholeness». *Stellenbosch Theological Journal* vol.2 n.2.

White, Lynn 1967. «The Historical Roots of Our Ecological Crisis». *Science*, 155/3767: 1203–1207.

ARTIKKEL 6

Livssynsteori som perspektiv ved NLA Mediehøgskolen Gimlekollen

Margunn Serigstad Dahle og Bjørn Hinderaker
NLA Høgskolen

Sammendrag: Livssyn var godt etablert i læreplaner på journalistutdanningen da institusjonen i 1996 fikk sitt første akkrediterte studium og ble Mediehøgskolen Gimlekollen (MhG). I årene som fulgte, ble livssynsteori integrert som perspektiv i nye studietilbud innen kommunikasjon og videreutviklet i nye emner innen journalistikkstudiet. Samtidig fikk livssynsteori gradvis større fokus innen forskning og formidling.

Denne artikkelen utforsker relevansen av livssynsteori for MhGs faglige tilnærming og for synliggjøringen av høgskolens verdigrunnlag innen det tredelte oppdraget forskning, utdanning og formidling. Aksjonsforskning er valgt som perspektiv, da vi er del av praksisfellesskapet og lar refleksjon over praksisen være vesentlig i møte med forskningsspørsmålene.

I artikkelens første hoveddel kartlegges sentrale bidrag innen forskningsfeltet livssynsteori, og MhGs tilnærming til livssyn plasseres inn i en større faglig diskusjon. Vekten ligger på norsk og nordisk kontekst, samtidig som det relateres til worldview-begrepet. I den andre hoveddelen fokuseres de tre virksomhetsområdene ved MhG med tanke på livssynsteoriens relevans både faglig og i forhold til å synligjøre verdigrunnlaget. I utblikket inkluderes refleksjoner om mulig videreutvikling, i tråd med aksjonsforskningsperspektivet.

Søkeord: NLA Høgskolen, livssyn, livssynsteori, worldview, kristen høgskole, verdigrunnlag

Sitering av denne artikkelen: Dahle, M.S. & Hinderaker, B. (2020). Livssynsteori som perspektiv ved NLA Mediehøgskolen Gimlekollen. I Hagesæther, G., Innerdal, G. & Kvam, B. (Red.), *NLA Høgskolen. Fagutvikling og sjølvforståing på kristen grunn* (s. 147–185). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.102

Innledning

«To think intelligently today, means to think worldviewishly»

(Os Guinness)[1]

Bakgrunn

I en stadig mer globalisert og sammensatt verden er sitatet fra den britiske sosiologen Os Guinness svært aktuelt: «To think intelligently today, means to think worldviewishly». Det er avgjørende for kommunikasjon og samhandling, så vel som for refleksjon og kritisk tenkning, at vi har en forståelse av hvilke grunnleggende holdninger og verdier som preger vår tolkning av verden, hverandre og oss selv. Nettopp dette bidrar livssynsbegrepet og livssynsteorien til.

Begrepet 'livssyn' brukes da også flittig i norsk samfunnsdebatt, enten det er tematikken religiøsitet, tro og livssyn som står på dagsordenen, eller søkelyset er rettet mot spørsmål om utdannelse og oppdragelse. I samfunnsvisjonen som tegnes i utredningen *Det livssynsåpne samfunn. En helhetlig tros- og livssynspolitikk* (*NOU 2013: 1*), blir det presisert at det skal være «rikelig rom for tro og livssyn. Både religiøse og sekulære livssyn. Livssyn som er synlig nærværende, i ord så vel som i symboler og handlinger».[2] Her er altså søkelyset på livssyn som objektive størrelser i religiøs eller sekulær utgave. Samtidig har begrepet en subjektiv side, knyttet til den personlige livstolkningen.

Som fagfelt er livssynsteori både omfattende, vidtrekkende og omdiskutert. Spørsmålene vi setter fokus på i denne artikkelen, er knyttet til relevansen livssynsteori har for virksomheten ved NLA Mediehøgskolen Gimlekollen.[3] Vi bruker altså vår egen arbeidsplass som case. Her var livssyn etablert i læreplaner på journalistutdanningen da institusjonen i 1996 fikk sitt første akkrediterte studium og ble Mediehøgskolen Gimlekollen

1 Os Guinness på vaskeseddelen til Sire 1976.

2 Kronikk i *Aftenposten* 07.01.2013 (28.08.2019) Hentet fra: https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/Xg090/Det-livssynsapne-samfunn.

3 Ved fusjonen mellom Mediehøgskolen Gimlekollen, NLA Høgskolen og Høgskolen i Staffeldtsgate i 2013 ble navnet NLA Mediehøgskolen Gimlekollen. I det videre bruker vi MhG som betegnelse.

(MhG). I årene som fulgte, ble livssynsteori integrert som perspektiv i nye studietilbud innen kommunikasjon og videreutviklet i nye emner innen journalistikkstudiet. Med akkrediterte høgskolestudier fulgte forpliktelsen på UH-sektorens tredelte oppdrag: utdanning, forskning og formidling, og ved MhG ble livssynsteori stadig mer vektlagt på alle disse områdene.

Forskningsspørsmål og fremgangsmåte

Som det framgår ovenfor, ser vi livssynsperspektivet som vesentlig både som faglig tilnærming og i relasjon til den aktuelle pluralistiske samtidskonteksten. På denne bakgrunn, og med utgangspunkt i UH-loven § 1-5 (2) om institusjonenes «rett til å utforme sitt eget faglige og verdimessige grunnlag»,[4] har vi valgt følgende to forskningsspørsmål:

1. *Hvilken relevans har livssynsteori i MhGs faglige tilnærming til forskning, utdanning og formidling?*
2. *Hvilken relevans har livssynsteori for å synliggjøre MhGs verdigrunnlag på områdene forskning, utdanning og formidling?*

'Relevans' er her forstått som «betydning eller viktighet i en bestemt sammenheng».[5] Videre brukes tredelingen forskning, utdanning og formidling som kortform for UH-lovens omfattende formulering av virksomhetsområdene i § 1-1.[6]

Når det gjelder vårt andre forskningsspørsmål, relaterer vi til gjeldende verdigrunnlag ved NLA Høgskolen.[7] På bakgrunn av «Bibelen og den evangelisk-lutherske bekjennelse» som basis, konkretiseres verdigrunnlaget på følgende måte i vedtektene:

4 *Lov om universiteter og høyskoler* (15.11.2018) Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15#KAPITTEL_1-1.

5 Hentet fra https://www.naob.no/ordbok/relevans (05.11.2019).

6 Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15#KAPITTEL_1-1 (05.11.2019).

7 Dette er innholdsmessig i samsvar med MhGs verdigrunnlag ved fusjonen i 1996.

> Ut fra en kristen forståelse av natur, menneske, kultur og samfunn har NLA Høgskolen som formål å fremme danning, dyktiggjøre mennesker til tjeneste i hjem, arbeid og fritid, og bidra kritisk og konstruktivt til å møte lokale, nasjonale og globale utfordringer.

Videre presiserer vedtektene[8] betydningen av å respektere den enkeltes livssyn, å gi hjelp til livs- og kulturtolkning, å bidra til danning av etisk bevissthet og å fremme grunnleggende kristne holdninger og verdier.

Som nødvendig bakgrunn gjør vi innledningsvis først kort rede for case og metode før vi retter oppmerksomheten mot livssyn og livssynsteori som begrep og fagfelt. Disposisjonen videre følger det tredelte oppdraget, med delsvar på forskningsspørsmålene underveis i framstillingen og oppsummering av funnene i konklusjonsdelen.

Av dette fremgår det at artikkelen gir et todelt forskningsbidrag. For det første bidrar den til å synliggjøre betydningen av livssynsteori på den kristne høgskolearenaen. For det andre gir artikkelen et historisk bidrag, da den gir en dokumentasjon av, og en selvrefleksjon over, hvordan livssynsteori er blitt anvendt ved MhG.[9]

Case og metode

NLA Mediehøgskolen Gimlekollen ble grunnlagt i Kristiansand i 1981, som en mediefaglig postgymnasial utdanning basert på et kristent verdigrunnlag.[10] Med akkrediteringen av det første høgskolestudiet i 1996 fulgte en betydelig utvikling av den nye høgskolens forskning, utdannings- og formidlingsvirksomhet innen journalistikk og kommunikasjon. Institusjonens særpreg ble dermed styrket, både det profesjonsrettede med særlig vekt på journalistikk, og det tverrfaglige, med kommunikasjon og medier som felles faglig orienteringspunkt. Det globale perspektivet så vel som livssynsperspektivet ble spisset ved opprettelsen av tverrkulturell

8 Vedtekter for NLA Høgskolen (15.10.2018). Hentet fra: https://www.nla.no/globalassets/pdf-dokumenter/om-nla/vedtekter-og-planer/vedtekter-nla-hogskolen-as---2016.pdf.

9 Det finnes per dags dato ingen publisert historisk fremstilling av MhGs historie.

10 Fra oppstarten i 1981 var Gimlekollen Mediasenter navnet både på skoledriften og mediesenteret som helhet, som også inkluderte misjonsorganisasjonen Norea Radio og produksjonsselskapet Lynor. Alle de tre virksomhetene var heleid av Norsk Luthersk Misjonssamband. Se Kjebekk 1991.

kommunikasjon (TK, og som senere fikk navnet interkulturell kommunikasjon, IK) og kommunikasjon og livssyn (KL) i 2001. Samtidig ble kristen apologetikk en del av fagporteføljen via KL.

Da den nye nasjonale høgskolen ble etablert ved fusjonen i 2013,[11] var det etablert fire bachelorgrader ved MhG samtidig som forskningsaktiviteten var økende og formidlingsvirksomheten ekspanderte.[12] Vårt bidrag til foreliggende antologi er en utforsking av hvordan «livssyn» som begrep og livssynsteori som perspektiv er blitt brukt i utøvelsen av det tredelte oppdraget ved MhG fra og med akkrediteringen av det første studiet i 1996.

Den metodiske tilnærmingen er forankret i aksjonsforskningen, som forstås som en samlebetegnelse for de faglige og metodiske tilnærmingene som kan brukes når forskeren selv er aktør. Sentrale eksempler er når forskeren er en del av det praksisfellesskapet som det forskes på, samt når forskeren som aktør ønsker å utvikle og forbedre de praksisene som det forskes på. I vårt tilfelle er vi altså begge del av praksisfellesskapet ved MhG, med et felles ønske om å videreutvikle våre praksiser.

Metodisk kombinerer vi følgende tilnærminger: For det *første* foretar vi en kartlegging av sentrale bidrag innen forskningsfeltet livssynsteori, med hovedvekt på norske bidragsytere. Dermed plasseres og profileres vår egen tilnærming innen et større faglig landskap. For det *andre* bygger fremstillingen på en kvalitativ innholdsanalyse av tilgjengelige, relevante skriftlige kilder ved MhG. Datamaterialet er primært studieplaner og rapporter. For det *tredje* reflekterer vi på denne bakgrunn over forsknings-, undervisnings- og formidlingsvirksomhet som vi selv er en del av.

---

11 «Med samanslåinga hadde fagbreidda og studieporteføljen blitt mykje større … Før den siste fusjonen var NLA berre eit Bergen-prosjekt. Nå hadde det kome studiestader både i Kristiansand og Oslo. NLA dekka med andre ord store delar av Sør-Noreg. Dessutan hadde fagporteføljen blitt vesentleg større. Dei gamle faga, kristendom og pedagogikk, hadde fått følge av mange andre fag og 'linjer'». (Helland & Jøssang 2018:262–264).

12 Per mars 2013 hadde MhG bachelor og årsstudium i (a) journalistikk, (b) kommunikasjon og medier, (c) interkulturell kommunikasjon, samt (d) kommunikasjon og livssyn. Se Helland & Jøssang 2018:263. Den økende forskningsvirksomheten kan avleses i publiseringsoversikter fra og med 2012. Når det gjelder formidlingsvirksomheten, var den særlig knyttet til et internasjonalt rettet kurs- og kompetansesenter samt til randsonevirksomheten Damaris Norge. Se Helland & Jøssang 2018:258.

Livssyn og livssynsteori – begrep og forskningsfelt

Som nødvendig bakgrunn for å svare på forskningsspørsmålene, gir vi her først en kort redegjørelse for bruken av 'livssyn' i norsk språk. Deretter fokuserer vi på sentrale aspekt ved livssynsforskningen i norsk, nordisk og internasjonal kontekst.

«Livssyn» som begrep i norsk kontekst

Fram til «det moderne gjennombruddet» på 1870–80-tallet kunne det norske samfunnet betegnes som «a sacred public square»,[13] der kirken hadde monopol og det ikke var åpenhet for andre perspektiver enn det kristne. Fra siste del av 1800-tallet stod imidlertid begrepet 'livssyn' sentralt i debatten mellom kristne og «fritenkere» om religiøse og moralske spørsmål, uten at begrepet var klart definert.

Helt fram andre verdenskrig var ordbruken i den offentlige debatten preget av hegemonistrid. Slik kristendommen hadde vært tilnærmet enerådende fram til 1870-tallet, hevdet flere at det nå bare skulle være rom for det sekulære i offentligheten («a naked public square»). Begge deler ble omtalt som «livssyn». Etableringen av Human-Etisk Forbund (HEF) i 1956 aktualiserte behovet for begrepsavklaring. Kristian Horn, HEFs første leder, så human-etikk som et selvstendig livssynsalternativ til kristendommen, og brukte uttrykket «de religiøse livssyn og de ikke-religiøse livssyn» (Horn 1979:7).

På skolearenaen ble livssyn integrert i læreplaner og lærebøker fra 1970-tallet.[14] Begrepet brukes vekselsvis bare om de sekulære perspektivene og som fellesbetegnelse, og skiller da mellom religiøse og sekulære livssyn. Vi finner begge variantene i Mønsterplanen 1974 (jf. M74:10 og 356). Denne varierende begrepsbruken varer ved både i skole og offentligheten ellers. Hovedtendensen er at religion og livssyn fremstilles som alternative perspektiver, slik begrepsbruken også er i gjeldende læreplan

13 Os Guinness bruker distinksjonene «sacred», «naked» or «civil public square» (Guinness 2013).
14 Fra og med grunnskoleloven fra 1969 er ikke lenger kirkens trosopplæring tillagt skolen.

for KRLE-faget.[15] Både det individuelle og det kollektive ligger da implisitt i begge begrepene, men 'livssyn' henviser altså til det sekulære. Også dagens opplæringslov sidestiller i § 1-1 livssyn med religioner som mulige uttrykksarenaer for verdier som allerede finnes i den kollektive norske kulturarven. Paragraf 2-3a bruker så 'livssyn' om individuelle overbevisninger, mens 2-4 bruker samme begrep om kollektive kulturelle størrelser man i undervisningen «... skal presentere på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte».[16]

Kort oppsummert ser vi altså at 'livssyn' fortsatt både brukes som fellesbegrep for sekulære og religiøse synsmåter og som motstykke til religion. Dette til tross for at idéhistorikeren Per Magne Aadnanes' standard lærebok *Livssyn* – som er utgitt i fire utgaver i tidsrommet 1982–2012 – bruker 'livssyn' som fellesbegrep for både religiøse og sekulære perspektiver.

Behovet for begrepsavklaring illustreres ytterligere når det sees i relasjon til 'livstolkning', som oftest har et individuelt fokus. Begrepet ble for alvor satt på dagsorden ved MF[17]-teologen Peder Gravems systematiske drøfting på 1990-tallet (Gravem 1996), hvor skolearenaen er i fokus. L97[18] bruker da også både begrepene 'livssyn' og 'livstolkning'.

Med tanke på artikkelens tematikk og omfang går vi ikke nærmere inn på relasjonen mellom de norske begrepene 'livssyn' og 'livstolkning' her, men det berøres nedenfor.

Livssynsteori som forskningsfelt i norsk og nordisk kontekst

Som det framgikk ovenfor, ble begrepet 'livssyn' tatt i bruk i offentlig debatt om moral og religion fra 1870-årene (Aadnanes 1997b: 64) her til lands, uten noen innholdsmessig avklaring. Det skulle da også gå over 100 år før norsk livssynsforskning kom «på skinnene, både metodisk og

15 Hentet fra https://www.udir.no/kl06/RLE1-02/Hele/Hovedomraader (15.05.2019).
16 Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61 (15.05.2019).
17 Nå: MF Vitenskapelige høyskole for teologi, religion og samfunn.
18 Hentet fra https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#95 (28.05.2019).

materialt» (Henriksen 1997: 41), i og med Aadnanes' doktoravhandling *Det nye tusenårsriket. New Age som livssyn* (1997).

Aadnanes er utvilsomt den som har arbeidet mest med livssynsproblematikken i norsk kontekst,[19] men pioneren var MF-professoren John Nome, som fra 1970-tallet drøftet begrepet i et filosofisk-teologisk perspektiv. Nome la vekten på livssyn som «personlige livssyn» (Smith 1985: 412), og så det fra en teoretisk synsvinkel som «et sammenfattende uttrykk for vårt helhetssyn på livet og verden og dermed også på mennesket, på oss selv og vår 'bestemmelse', eller på vårt livs grunnverdier og dets mål og hensikt» (Nome 1970: 90). Ifølge Nome, har livssynet også en praktisk funksjon, og vil alltid bygge på trosposisjoner. Ved hjelp av aksiom-kritikk ville han derfor «avsløra dei grunnleggjande og ikkje alltid eksplisitte, trusposisjonane bakom både filosofiske og religiøse livs- og røyndomstolkingar» (Aadnanes 1988: 161).

Den videre utviklingen på fagfeltet skjer på 1980-tallet via MF-teologen Axel Smith, da i relasjon til Nomes arbeid og til den svenske «livsåskådningsforskningen», ledet av Uppsalateologen Anders Jeffner. Smith ser 'livssyn' som «en sammenfattende helhetsforståelse som omfatter hele menneskets virkelighetserkjennelse» (Smith 1985: 415). Den kognitive siden «kan være usammenhengende, avgrenset i sin horisont eller uselvstendig tilegnet fra omgivelsene», men livssynet vil uansett «fungere som en begrunnelse for vedkommendes etiske verdisyn» (Smith: 1985: 416). Videre er han opptatt av at troselementet er en vesentlig side ved livssynet.[20] 'Tro' settes her i relasjon til spørsmålet om mening og opplevelse av «det eksistensielle vakuum». Begrepet 'mening' blir på sin side knyttet til opplevelsen av å være verdifull, tilhøre en større sammenheng og dermed oppleve trygghet.

Aadnanes, som kan omtales som «nestoren»[21] blant livssynsforskere i Norge, reflekterer i sine arbeider over bidragene fra forskerne

19 Dette illustreres i forskningsartikkelen «Livssynsforsking – prinsipp og metodar i ei ny forskingsgrein» (1999).

20 «Et personlig livssyn kan være en tro i en mer spesiell betydning av ordet, nemlig en tillit, en fortrøstning til noe utenom en selv. Denne siden ved livssynet kan være aktuell også i forbindelse med et ikke-religiøst livssyn» (Smith 1985: 417).

21 Aadnanes' faglige posisjon, og vår bruk av hans livssynskonsept på MhG, gjør at vi naturlig vier hans bidrag betydelig plass i vår framstilling.

vi refererte til ovenfor, og har utviklet et omfattende rammeverk for livssynsforskning. Hans begrunnelse er at livssyn som forskningsobjekt vanskelig lar seg fange inn i en definisjon «som både skal vera tilstrekkeleg eintydig semantisk og samstundes gje eit klårt nok grunnlag for val av materiale og metode» (Aadnanes 1997a: 81). Vekten legges her på den kognitive siden av livssynet, samtidig som Aadnanes er opptatt av de ulike nivåene som livssyn opptrer på historisk og sosiokulturelt, og typiserer livssyn ut fra visse kriterier.

I sitt arbeid med å bestemme livssynets idéinnhold knytter han livssynet til oppfatninger en har om grunnleggende livsspørsmål (Aadnanes 2012: 22), og hevder at de fleste innholdsmomentene kan klassifiseres i 1) virkelighets- eller verdensoppfatning, 2) menneskesyn og 3) verdi- og moraloppfatning (2012: 22), og at 'livssyn' både er noe subjektivt og noe objektivt. Når det gjelder det individuelle nivået, foreligger det en emosjonell side og et engasjement i tillegg til innholdsmomentene. Han hevder videre at alle mennesker har et livssyn, uavhengig av refleksjonsnivå, konsistens og sammenheng så vel som styrke i engasjementet (Aadnanes 2012: 23).

Mens denne subjektive, individuelle siden kan omtales som livssynets «innerside», kan «dei kollektive, sosiokulturelle, historiske, og dermed 'objektive' aspekta» omtales som livssynets «ytterside» (Aadnanes 1997b: 66). Aadnanes skiller her mellom to ulike nivå, der det første refererer til livssynstradisjoner og -trender, mens det andre nivået innbefatter sosiale- og mentale rammevilkår (Aadnanes 1999: 201). Den personlige livssyndanningen skjer i relasjon til kollektive livssyn så vel som til felleskulturelle rammevilkår (Aadnanes 2012:32).

Et annet vesentlig aspekt ved Aadnanes' livssynsforskning i relasjon til artikkelens tematikk, er hans systematiske tilnærming til ulike livssynsperspektiver. Det første hovedskillet går mellom det religiøse og det sekulære (Aadnanes 2012: 72). I synet på mennesket setter han også opp to hovedtyper, alt etter hvordan en oppfatter menneskets plass i naturen. Hvis en ser mennesket som overordnet naturen, kan begrunnelsen være henholdsvis religiøs, som i monoteistiske livssynsperspektiv, eller sekulær, som i det sekulærhumanistiske perspektivet. Hvis mennesket derimot sees som underordnet eller på linje med naturen, vil et religiøst

perspektiv være panteisme, mens naturalismen er det sekulære perspektivet (Aadnanes 2012: 73).

Aadnanes' praktiske tilnærmingsmåte kan beskrives som dels idéhistorisk og dels kulturanalytisk og hermeneutisk. Det er ved å gripe fatt i tekster fra sentrale representanter for livssynstradisjoner og -trender (sml. kvalitativ tekstanalyse)[22] at han ser på forholdet mellom samtiden og historien, og mellom individ og kollektiv (Aadnanes 1997b: 71).

Samtidig som livssynsbegrepet gjennom forskningen til Aadnanes har fått en faglig forankring, har Gravems arbeid med 'livstolkning' stor betydning (Skeie 2002: 92), som nevnt ovenfor. Gravem definerer 'livstolkning' som «forståelse av oss selv og vår virkelighetserfaring i lys av en helhetlig meningssammenheng» (Gravem 1996: 249). Videre peker han på at vi mennesker synes å forutsette at det finnes en slik helhetlig meningssammenheng, og dermed er meningserfaring og livstolkning bare mulig gjennom «et element av *tillit* eller *tro* i allmenn forstand» (Gravem 1996: 251).

Innholdsmessig er 'livstolkning' identisk med 'livssyn', og består av «både virkelighetsforståelse, menneskesyn og verdiorientering» (Gravem 1996: 250). Gravem ser 'livssyn' som «en type livstolkning, og at begge deler derfor inneholder en helhetsforståelse av livet og verden» (Gravem 1996:250). 'Livssyn' er da forstått som sekulære livstolkninger, sideordnet religionene. Gravem hevder videre at livstolkningen både foreligger implisitt blant annet i «reklame, arkitektur, film, musikk eller billedkunst» (Gravem 1996: 249), og eksplisitt i historiske tradisjoner som «ideologier, livssyn og religioner» (Gravem 1996: 258).

Når det gjelder den svensktalende konteksten, har Jeffner vært toneangivende helt fra 1970-tallet av. Som vi så ovenfor, har hans tilnærming også preget den norske diskusjonen. Jeffner ser 'livsåskådning' som «de teoretiske och värderingmässiga antaganden som utgör eller har avgörande betydelse för en övergripande bild av människan och världen, som bildar ett centralt värderingssystem och som ger uttrykk åt en grundhållning» (Jeffner 1988:13).

22 Sml. doktoravhandlingen med målsettingen «å leita fram frå desse [primærkjeldene] tilstrekkeleg mange felles *grunntankar* og ein tilstrekkeleg tydeleg *grunnstruktur* til at vi kan tale om eit felles New Age-livssyn». (Aadnanes 1997b:102).

Religionssosiologen Thorleif Petterson er på sin side opptatt av at forståelsen av 'livsåskådningen' må gi rom for både utvikling og forandring, samt for kontekstens betydning. Hvis ikke hevder han at enkeltindividet fanges «bakom dubbla lås» (sitert i Bråkenhielm mfl. 2013: 157), både i sin egen fortelling og i samfunnets fortellinger.

Den finske teologen Tage Kurtén gjør tillitsforanking til det sentrale. «Med livsåskådning avser jag det språkliga uttrycket för (den vuxna) människans grundläggende sätt att orientera sig i tilvaron ... [den] berör därför föreställningar, attityder, värderingar och handlingssätt förknippade med denna grunnläggende orientering» (sitert i Bråkenhielm mfl. 2013:159–160). Kurtén legger stor vekt på det ateoretiske og «det selvfølgeliges» rolle, og dermed på de livssynselementene som ikke er resultat av bevisste valg (Bråkenhielm mfl. 2013:161).[23]

Forståelsen av 'livsåskådning' hos Mikael Lindfeldt, teolog fra Åbo Universitet, står også «närmare fenomen som tillitsfullhet och förankring än beslut». Han er imidlertid opptatt av å utvide forståelse av livsåskådning til en «narrativt kontekstuell» forståelse som både tar hensyn til utviklingen i våre fortellinger og til kontekstene hvor fortellingene blir formet, delt, utviklet og utfordret (Lindfeldt 2013:171).

Den danske teologen Thomas Jakobsen bruker 'verdenssyn' når han i sin Ph.d.-avhandling (2017), basert på livssynsforskeren Clement Vidal[24], utmynter den 'kategoriserende' og den 'dimensjonerende' tilnærmingen til livssynsteori. Jakobsen vektlegger den 'dimensjonerende' tilnærmingen, hvor man utforsker «nedenfra og opp» ut fra gitte livsspørsmål, som kontrast til «ovenfra og ned» fra forut gitte livssynkategorier.

---

23 Disse er bortenfor rasjonell kritikk og «måste således tänkes falla tillbaka på och vara beroende av bestämda kollektivt givna föreställningar, språk, handlingsmönster, praxis, traditioner och institutioner». (Bråkenhielm 2013:161).

24 Clement Vidal er professor ved Free University of Brussels. Se Vidal 2014. Hans nettside: http://www.clemvidal.com.

Livssynsteori og sentrale aspekt ved begrepet 'worldview'

Foruten norske og nordiske bidrag har også 'worldview'-forskningen vært sentral for arbeidet med livssynteori ved MhG. Arbeidene til litteraturviteren og lærebokforfatteren James W. Sire, som den svenske livssynsteoretikeren Carl Reinholdt Bråkenhielm kategoriserer som «teologisk livsåskådningsforskning» (Bråkenhielm mfl. 2013:25),[25] har her stått sentralt. Sire gir en omfattende klargjøring av begrepet 'worldview', samtidig som han bruker begrepet praktisk i analyser av ulike litterære tekster. *The Universe Next Door. A Basic Worldview Catalogue* (Sire 1976, femte utgave i 2009) er en mye brukt lærebok internasjonalt.[26] Med utgangspunkt i tesen om at «everyone has a worldview» definerte Sire i første omgang 'worldview' som «… a set of presuppositions (assumptions which may be true, partially true or entirely false) which we hold (consciously or subconsciously, consistently or inconsistently) about the basic makeup of our world» (Sire 1976: 17).

Til hjelp for å forstå de grunnleggende aksiomene («presuppositions») hevder Sire at de kan sees som svar på syv spørsmål,[27] og viser videre hvordan ulike 'worldviews' gir forskjellige svar på spørsmålene.[28] I presentasjonen av disse 'worldviews'[29], gjør Sire bruk av et bredt spekter av skjønnlitteratur, filosofi, film og andre kunstuttrykk, og viser hvordan det her gis ulike svar på worldview-spørsmålene. Hans idéhistoriske

25 Bråkenhielm tegner opp tre tradisjoner: teologisk, antropologisk og filosofisk livssynsforskning. Bråkenhielm 2013:25.

26 Boken er utgitt på IVP Academic, var «IVP Book of the Year» 1998 og er oversatt til mer enn ti språk og brukt på over hundre colleger og universiteter. Nettside: https://www.ivpress.com/the-universe-next-door. Sml. også henvisninger til Naugle 2002:255–256 og 354–355.

27 De syv spørsmålene er: Hva er den ytterste virkelighet? Hva er ytre verden? Hva er et menneske? Hva skjer med mennesket etter døden? Hvorfor er det mulig å vite noe? Hvordan kan vi vite hva som er rett og galt? Hva er meningen men menneskets historie? Med sin reviderte definisjon (2004a:22) føyde han til et åttende spørsmål: Hvilke livsorienterende verdier og engasjement samsvarer med dette livssynet?

28 Han hevder at kristen teisme måtte vike plass for deisme, og videre for naturalisme, nihilisme, eksistensialisme, østlig panteistisk monisme og ny bevissthet. I de senere utgavene er kapitlet om den nye bevisstheten blitt erstattet av New Age, etterfulgt av kapitler om postmodernisme og islamsk teisme.

29 På noen steder problematiserer han også begrepet «worldview» for fenomenene han beskriver (som ved nihilismen), og ser at han må endre noe på livssynsspørsmålene for å komme til rette med de ulike livssynene (som med østlig monisme, New Age og postmodernisme).

tilnærming er dermed også hermeneutisk, med bruk av kvalitativ tekstanalyse, der han stiller de nevnte syv spørsmålene til tekstene og dermed gir grunnlag for å sammenligne svarene som gis.

Sires videre refleksjoner over fenomenet og begrepet 'worldview', ikke minst ut fra innsiktene i David Naugles *Worldview: The History of a Concept* (2002), resulterte i en revidert definisjon i 2004:

> A worldview is a commitment, a fundamental orientation of the heart, that can be expressed as a story or in a set of presuppositions (assumptions which may be true, partially true or entirely false) which we hold (consciously or subconsciously, consistently or inconsistently) about the basic construction of reality, and that provides the foundations on which we live and move and have our being (Sire 2004a:17).

Det før-teoretiske («pre-theoretical») er et nøkkelmoment i den nye definisjonen, særlig slik de fremkommer i termene «commitment» og «basic orientation of the heart». Videre sies det at 'worldview' kan uttrykkes både som «lære», «fortelling» og «levemåte»[30]. Slik utvides perspektivet, selv om det kognitive forblir hovedfokuset i og med worldview-spørsmålene. Sire presiserer også at intellektuell analyse har sine begrensninger: «The categories of sociological analysis can illuminate for apologists a fuller picture of the culture(s) we address than those of mere intellectual analysis» (Sire 2014:19).[31]

Wilkens og Sanford i *Hidden Worldviews* (2009) bekrefter nytten av Sires tilnærming (2004b), men har en noen annen bruk av 'worldview'. Forfatterne fokuserer på det de omtaler som 'cultural worldviews', og presenterer «Eight Cultural Stories That Shape Our Lives».[32] Disse sees ikke som helhetlige intellektuelle systemer, men som mentaliteter produsert «nedenfra», fra kulturen, og som kan prege oss ubevisst.[33] Wilkens og

30 Sire kaller kategoriene «rational systems», «master stories» og «ways of life».

31 Sagt med referanse til boka *Chris Chrisman Goes to College. And faces Challenges of Relativism, Individualism and Pluralism* (1993).

32 Individualism, Consumerism, Nationalism, Moral Relativism, Scientific Naturalism, The New Age, Postmodern Tribalism, Salvation by Therapy.

33 Det bør nevnes at «fortellingene» Scientific Naturalism og The New Age finnes hos Sire som mer helhetlige, intellektuelle og ekskluderende perspektiver.

Sanford analyserer ideene som ligger til grunn for disse fortellingene og gir en vurdering ut fra et kristent perspektiv.

Dette kulturelle perspektivet kan sees som komplementerende i forhold til Sires, samtidig som en her finner samme type analyse av underliggende forståelser samt en sammenligning av dem. Mens Wilkens og Sanford vurderer ulike worldviews fra et eksplisitt kristent ståsted, ligger Sires kritikk implisitt i hans idéhistoriske fremstilling.

Denne teologiske bruken av 'worldview' er imidlertid kritisert av blant andre teologen og filosofen James K. A. Smith. I sin *Desiring the Kingdom* (2009) hevder han at worldview-tilnærmingen plasserer identiteten i det kognitive, mens den etter hans syn bør lokaliseres i det affektive (Smith 2009: 64). Smith formulerer dette som «You Are What You Love» (Smith 2016): Våre liv formes ikke så mye «ovenfra», fra fornuft og 'worldview', som «nedenfra», fra våre «guts», vaner og det han kaller «liturgier». «We might have a highly developed, articulate 'worldview' and yet act in ways that can be remarkably inconsistent with such a 'perspective'» (Smith 2013:8).

Sire responderer på Smiths innvendinger i den reviderte utgaven av *Naming the Elephant: Worldview as a Concept* (2015)[34] og fremholder at hans reviderte definisjon ikke rammes av kritikken.[35] Det sentrale ankepunktet, at praksis ikke alltid samsvarer med tenkning, drøftes av Sire i forbindelse med denne revisjonen: «If, however, one includes … the notion that one's worldview is that 'in which one moves and has his being', then inconsistent behavior belies what we say is our worldview» (Sire 2015:66). Smiths kritikk diskvalifiserer derfor ikke bruken av 'worldview', men viser at 'worldview' som tilnærming har sine begrensninger.[36]

---

34 I lys av dette uttrykker Sire at «[perhaps] the best way to explain why Smith is so critical of 'worldview'-thinking is simply to notice that (1) his understanding of 'worldview' is limited to the intellectual, (2) the basis on which he justifies this limitation is severely limited, and (3) he ignores the rich history and wide recognition of the symbiotic relationship of the intellect to action». (Sire 2015:64).

35 I J.K.A. Smiths oppfølger til *Desiring the Kingdom* (2009); *Imagining the Kingdom* (2013), er ikke polemikken mot 'worldview' like sterk. Intensjonen er å la begrepet finne sin plass innen «a larger paradigm labeled cultural liturgy» (2013:8). Han anser altså ikke 'worldview' som feilaktig, men som utilstrekkelig.

36 I Fisher-Høyrems (2017) kritikk av livssyns-/worldview-begrepet finner vi noe av den samme svakhet som hos Smith. Fisher-Høyrem forholder seg ikke til Sires nyanserte definisjon. Han påpeker med rette at livssynsbegrepet ikke fanger inn sentrale tema som den underliggende markedslogikken eller det performative aspektet.

Når 'worldview' oversettes til våre nordiske språk, er det stor variasjon i begrepsbruken. I svensk sammenheng brukes både 'livsåskådning', 'världssyn' og 'världsbild'. På dansk finner vi 'verdensbilleder' som oversettelse av Sires *Universe Next Door* (1976) i 1991, mens Jakobsen (2017) bruker 'verdenssyn'. På norsk finner vi ofte begreper som 'verdensanskuelse', 'verdensbilde' og 'livssyn'. De to første har assosiasjoner til naturvitenskapen, som eksempelvis «det geosentriske verdensbilde», og kan dermed innsnevre forståelsen. Begrepet 'livssyn' har et bredere og eksistensielt fokus, og fanger inn helheten som ligger i 'worldview'-begrepet. 'Livssyn' er da også innarbeidet i norsk språkbruk faglig og politisk, selv om begrepsbruken varierer, slik vi så ovenfor. Vi vil derfor klargjøre MhGs forståelse og bruk av 'livssyn' i forhold til forskningsfeltet.

Livssynsteori og MhGs plassering i aktuell faglig diskusjon

Det korte risset ovenfor synliggjør livssynsteori som et dynamisk fagfelt med ulike perspektiver. Dette tydeliggjøres også i den omfattende nordiske antologien *Livet enligt människan. Om livsåskådningsforskning* (Bråkenhielm mfl. 2013). Her presenteres et spekter av posisjoner, temaer og metoder på forskningsfeltet i nordisk kontekst. Når vi i det følgende plasserer forståelsen av livssyn ved MhG, velger vi Bråkenhielms oversiktsbilde som innsteg (Bråkenhielm mfl. 2013:9–33). Videre inkluderer vi perspektiver fra Jakobsen og J. K. Smith.

Når det gjelder å definere 'livssyn', følger MhG tradisjonen med å ta utgangspunkt i en *stipulativ*[37] definisjon. Livssyn sees som svar på de eksistensielle livsspørsmålene, og forståes dermed som noe alle mennesker har, bevisst eller ubevisst. Det personlige livssynet kan imidlertid være mer eller mindre konsistent. Videre brukes livssyn konsekvent som fellesbetegnelse for sekulære og religiøse perspektiver.

I diskusjonen vedrørende *substansielle* og *funksjonelle* definisjoner brukes en *kombinasjonsdefinisjon* ved MhG. *Substansielle* definisjoner

37 Mens en deskriptiv definisjon beskriver eksisterende bruksmåte av en term, brukes en stipulativ definisjon normativt for en spesifikk kontekst eller diskusjon.

vektlegger det kognitive innholdet og eksistensielle spørsmål om død, lidelse, kjærlighet osv., mens *funksjonelle* definisjoner er mer opptatt av hva som gir mening, tillit, retning og håp. Bråkenhielm, som også står for en kombinasjonsdefinisjon, påpeker at disse kan ha ulike tyngdepunkt. Ved MhG ligger vekten på de substansielle, med de sentrale innholdselementene verdioppfatning, menneskesyn, virkelighetsforståelse, og 'tro' forstått som «tillit og forankring av mening».[38] Dette pre-teoretiske elementet fanges også opp i Sires revisjon av 'livssynbegrepet' i 2004. Her påpekes det at 'livssyn' både er et syn *på* og et syn *for* livet (Sire 2004b:118).

Når det gjelder å nærme seg livssyn som enten *personlige* eller *kollektive størrelser*, følger MhG Aadnanes' distinksjon mellom personlige livssyn og kollektive livssynstradisjoner og -trender, der innholdselementene uansett er de samme. Når det gjelder de sosiale og mentale rammevilkårene for livssynsdanningen, er en ved MhG særlig opptatt av de populærkulturelle fortellingenes rolle som leverandør av materiale til livssyndanningen.[39] Det narrativt kontekstuelle perspektivet er her tydelig.

Innen livssynsforskningen finnes det et mangfold av *metoder*.[40] Ved MhG anvendes både hermeneutiske, filosofisk-analytiske og komparative tilnærminger. Kvalitative innholdsanalyser av populærkulturelle fortellinger i film og TV-serier har stort fokus, med bruk av et analyseverktøy utviklet ved institusjonen.[41] Samtidig er komparative tilnærminger fremtredende innen kristen apologetikk ved MhG.

I møte med *sannhetsspørsmålet* foreligger det ifølge Gravem to posisjoner. Den *konstitutive* hevder at det ikke finnes noen tilgang til virkeligheten uten et livssynsperspektiv, og at det derfor ikke finnes kriterier for

---

38 De tre første elementene samsvarer med Aadnanes, mens elementet «tro» er inspirert av Nome, Smith og Gravem. Her sees tro som livssynets aksiomatiske, ofte skjulte side, som forklarer hvor en forankrer tilliten og søken etter mening. Se M.S. Dahle 2002.

39 Her er det selvfølgelig andre områder og arenaer å utforske i tillegg, som hjemmet, skolen, sosiale medier osv.

40 I den aktuelle antologien nevnes følgende liste av metoder som brukes i livssynsforskning: «Vid sidan av beteendevetenskapliga metoder av kvalitativ og kvantitativ karaktär, kan det røra sig om hermeneutiske metoder (tolkning), historiska metoder (källkritikk), filosofisk-analytiska metoder (argumentationsanalys, språkfilosofisk analys, teologikritik) eller komparative metoder (jämförelser). Olika metoder kan också komineras så at exempelvis historiska (urval av texter), hermeneutiska (texttolkning) och jämförande metoder (jämförelse av material från olika tidsperioder) används i samma livsåskådningsstudie». (Bråkenhielm mfl. 2013:20).

41 Se nedenfor under case.

å kunne vurdere livssyn. Den *hypotetiske* forståelsen av livssyn åpner derimot for kritikk av eget og andres livssyn (Bråkenhielm mfl. 2013: 407). MhG står her i sistnevnte tradisjon, der også Aadnanes og Sire befinner seg, med en betydelig vekt på livssynskritikk.

Når det gjelder henholdsvis den *kategoriserende*[42] og den *dimensjonerende*[43] tilnærmingen, slik den er utmyntet i Jakobsen (2017), kombineres disse i analyseverktøyet utviklet ved MhG. Her kobles de utforskende livsspørsmålene med en kartlegging i forhold til de større livssynstradisjonene. Både Aadnanes og Sire, på sin side, kan sies å primært høre til i den kategoriserende tilnærmingen.

Vedrørende kritikken mot livssynstilnærmingen (Smith 2009; Fisher-Høyrem 2017), at den er for teoretisk og kognitivt preget, har MhG tidlig inkludert det pre-teoretiske elementet «tro», forstått som «tillit og forankring av mening» (M.S. Dahle 2002), som vi så ovenfor. Sires bearbeidede worldview-definisjon (Sire 2004 og 2015) løftet frem flere sentrale aspekter som også komplementerer de kognitive dimensjonene.

Et vesentlig aspekt ved denne forståelsen av 'livssyn' er at den medvirker til en indirekte profilering av institusjonens kristne verdigrunnlag. Aspekter som nøytralitetens umulighet og menneskets behov for mening og svar på eksistensielle spørsmål, samsvarer med den bibelske fortellingen om mennesket som skapt i Guds bilde, til en relasjon.

På bakgrunn av denne redegjørelsen av MhGs plassering i den faglige diskusjonen, kan vi i det følgende fokusere på MhG som case for å utforske anvendelsen av livssynsteorien.

Livssynsteori som perspektiv ved NLA Mediehøgskolen Gimlekollen – case

I det følgende er det naturlig å ta utgangspunkt i akkrediteringene som formelt la grunnlaget for og bekreftet den faglige tilnærmingen skissert ovenfor.

42 Tar utgangspunkt «ovenfra», i gitte kategorier.
43 Tar utgangspunkt «nedenfra», i spørsmål.

Livssynsperspektivet og akkreditering av studier ved MhG

Begrepet 'livssyn' var, som nevnt innledningsvis, allerede etablert i læreplaner før institusjonen fikk akkrediterte studier. Fra 1991 ble livssyn et sentralt perspektiv i faget *Kristen medietenkning,* hvor betydningen av å forstå samtidens livssynsmangfold ble vektlagt. Ved akkrediteringen av årsstudiet *Mediekommunikasjon* i 1996 var emnet *Medier, etikk og livssyn* (MEL) en integrert del. Da det toårige profesjonsstudiet i journalistikk (JO) ble akkreditert året etter, ble livssynsaspektet videreført på andre året i MEL II. Disse to emnene relaterte til samtidens livssynsmangfold og profilerte på en særlig måte MhGs kristne verdigrunnlag. Emnene skulle gi en grunnleggende kompetanse i etikk og livssyn som bakgrunn for medieanalyse og journalistisk arbeid.

Det er her interessant å merke seg at utredningen fra det svenske Högskoleverket om skandinaviske journalistutdanninger (1999) løftet frem emnet MEL som unikt; som «ett område som försummats i den reguljära grundutbildningen, kan man nämna [Gimlekollens] fortbildningskurser i etiska och livssynåskådningsmässiga frågor.»[44]

Arbeidet med livssynsteorien i MEL I og II lå som grunnlag for utviklingen av livssynskomponenten i semesteremnet *kommunikasjon og livssyn* (KL), som ble akkreditert i 2001. Samtidig ble semesteremnet i tverrkulturell kommunikasjon akkreditert, hvor sosialantropologien står sentralt og livssynsbegrepet er ett av flere begreper som anvendes for å forstå mennesker og kulturer i samspill og utvikling.

KL-studiet skiller seg fra andre studier ved MhG ved å være rettet mot menighetsarenaen. Her står livssynsteori særlig sentralt. Sakkyndig komité gav en klar bekreftelse på relevansen av studiet ved godkjenningen av det første semesteremnet:[45]

> I dagens situasjon må [semesteremne i KL] anses som et aktuelt tilbud på markedet, på samme måte som det er naturlig for Mediehøgskolen å utvikle det …

44 Svenske Högskoleverkets utredning fra 29.12.1999.

45 KL I tilsvarer dagens *Kommunikasjon og livssyn – en innføring, KL101 (30 sp).*

> Det er få eller ingen studier med kopling mellom kommunikasjon og livssyn ved universitet eller statlige høgskoler.[46]

Da KL bachelor ble godkjent i 2007, uttalte sakkyndig komité følgende:

> Å kombinere disse to stikkord [kommunikasjon og livssyn] og gi en kompetanse på å forstå og å kommunisere livssyn, er etter vår mening et spenstig studietilbud i en tid der pluralismen i samfunnet og toleranse-idealet stiller høye krav til de som kommuniserer om de dype spørsmål i livet… Vi anbefaler at studiet konsentrerer seg om disse to stikkord og utvikler et curriculum som bruker livssyn som innfallsport til religion/etikk.[47]

Livssynsperspektivet i forskning og utviklingsarbeid ved MhG[48]

Vi vil her først fokusere på livssynsforskning relatert til begrep og terminologi, før vi illustrerer utviklingsarbeid inn mot ulike disipliner. Forskingsfellesskapet vi her er en del av, er forankret i både KL, interkulturell kommunikasjon (IK) og journalistikk (JO).

Når det gjelder den begynnende forskningen innen livssynsteori generelt ved MhG, står hovedoppgaven til Margunn Serigstad Dahle: *På sporet av livssyn. Utvikling og utprøving av eit analyseverktøy – med ungdom som case* (M.S. Dahle 2002) sentralt. Livssynsterminologien drøftes som bakgrunn for å utvikle et analyseverktøy som deretter anvendes på henholdsvis bidrag fra tre ungdomsforskere og på tenåringsserien *Dawson's Creek* (TV3). I sin drøfting av livssynsterminologien relaterer Serigstad Dahle særlig til Aadnanes, Nome, Smith, Gravem og Sire. Som vi så ovenfor, konkluderer hun med fire innholdselementer i beskrivelsen av livssyn. Analyseverktøyet er en kvalitativ tekstanalyse forankret i livssynteori.

46 Faglig vurdering av fagplan for *semesteremne i kommunikasjon og livssyn* ved Mediehøgskolen, datert 10.11.2000, ved Asle Gire Dahl og Asbjørn Simonnes.

47 Vurdering av *bachelorgrad i kommunikasjon og livssyn* ved Mediehøgskolen, datert 01.19.2006, ved Bernd Krupka og Geir Afdal. Etter at MhG hadde fulgt opp komiteens krav, konkluderte komiteen i sin tilleggsvurdering, datert 08.08.2007, med en anbefaling om godkjenning.

48 Tidsperioden for utviklingsarbeid ved MhG går tilbake til 1996 (høgskolegodkjenningen). Forskningsarbeidet har røtter tilbake til 2001 og 2002, men tar fart etter fusjonen i 2013.

Med utgangspunkt i den observerbare livspraksisen identifiseres sentrale momenter knyttet til verdier, menneskesyn, virkelighetsforståelse og tro. Livspraksisen kategoriseres i tråd med teologen David Howells tematiske strukturering, med hovedområdene «forholdet til seg selv og sine, forholdet til autoriteter og samfunn, og forholdet til 'det bortenfor'» (Howell 2002:133).

Analyseverktøyet foreligger i videreutviklet[49] form i *Manus for livet? Film som verktøy i trosopplæringen* (Skattum & Dahle 2010). Livssynsanalyse av film blir her et redskap for å kunne identifisere tilknytningspunkt og spenningspunkt i forhold til kristen tro, og gir dermed mange muligheter for bruk av film på menighetsarenaen. Her er det normative tydeliggjort ved å integrere det teologiske nivået i analysen. Analyseverktøyet foreligger også i videreutviklet form i kapitlet «Story and Meaning-Making: A Multilevel Approach to Film in Faith Education" i *Interdisciplinary Reflections on the Interplay between Religion, Film and Youth* (M.S. Dahle 2019).

Videre illustrerer lærebokkapittelet «Budskapet og brillene – om fag, formidling og forståelse» (M.S. Dahle 2013:81–102) relevansen inn mot kristne friskoler. Her kombineres den «dimensjonerende» og den «kategoriserende» tilnærmingen til livssyn nevnt ovenfor (Jakobsen 2017).

Utgangspunktet for arbeidet med livssynsanalyse har vært innenfor den religionspedagogiske konteksten, der også hovedoppgaven til Serigstad Dahle er forankret. Artikkelen «Spor av tru i ei tenåringssåpe? Om ungdomsmedia og religionspedagogen» (M. S. Dahle 2003), som baserer seg på hovedoppgaven fra 2002, illustrer livssynsanalysens relevans som verktøy i møte med medietekstene i formidling til ungdom.

Et sentralt bidrag er artikkelen «Forskningsprosjektet '10-25' – i religionspedagogisk perspektiv» (M.S. Dahle 2012).[50] Her tas det utgangspunkt i den klassiske religionspedagogiske inndelingen «tolkning, undervisning og oppdragelse» (Asheim og Mogstad 1996), hvor livssynsteori bidrar i

49 Videreutviklingen sees særlig ved at livssynsanalysen rammes inn av en forberedende fase, med det emosjonelle og det estetiske nivået, og en oppfølgingsfase med det normative nivået, der det skjer en vurdering utfra kristen tro. Slik tas filmen som helhet på alvor, samtidig som ressursen for trosopplæreren er tydelig.

50 Forskningsarbeidet var på oppdrag fra NLM Ung for å kartlegge kristent ungdomsarbeid (alder 10–25 år) i Norge.

forhold til tolkningen av livet, tilværelsen og samtiden. Når det gjelder undervisning i kristen tro, er det vesentlig å relatere til de sosiale og mentale rammevilkårene, med mangfoldet av livssyn. Dette gir mulighet for å ta opp aktuelle spørsmål og innvendinger mot kristen tro og synliggjøre den kristne troens særpreg og relevans. I forhold til oppdragelse er livssynsteori vesentlig både i spørsmålet om populærmedienes rolle i danningsprosessen og i å formulere sammenhengen mellom trosinnhold og trospraksis. Her illustreres hvordan livssynsperspektiv kan forståes «narrativt kontekstuelt» i et prosess-perspektiv, samtidig er livssynperspektivet sentralt i en helhetlig tilnærming til trosopplæring, med begrepene hode, hjerte og hånd som illustrasjon (Dahle 2012:44).

Videre er livssynsteori også anvendt i forskning knyttet til IK. Kapitlet «Hotel Caesar sett med norsk-somaliske øyne – om populærkultur og verdiformidling» (Dahle & Kro[51] 2013) bruker det nevnte analyseverktøyet på samfunnsarenaen med fokus på medietekster i det interkulturelle møtet.

Et viktig forsknings- og utviklingsarbeid innenfor JO er utviklingen av 'livssynsjournalistikk' som nytt fagfelt ved MhG. Forskningsartikkelen «Livssynsjournalist i skvis mellom ulike forventninger» (Dahlstrøm[52] 2014) og fagboken *Kors på halsen? Innføring i livssynsjournalistikk* (Dahlstrøm 2015) legger grunnlaget for dette. I denne fagboken viser Serigstad Dahle i ett av sine to kapitler (M.S. Dahle 2015a)[53] hvordan livssyn kan analyseres ut fra tre ulike perspektiver; både idéhistorisk, systematisk og sosiologisk. Den sosiologiske tilnærmingen bringer her et nytt perspektiv i anvendelsen av livssynsteori ved MhG.

Kollega Kåre Melhus[54] sitt kapittel «NLAs verdigrunnlag: Refleksjoner med journalistutdanningen som case» i herværende antologi, tematiserer ikke livssynsbegrepet spesifikt. Melhus viser imidlertid hvordan det kristne perspektivet ved MhGs journalistutdanning, med forpliktelse på demokrati og prinsipiell pluralisme, har bidratt til ytterligere transparens, engasjement og toleranse i journalistikken.

51 Ingvild Thu Kro er kollega på studiet *kommunikasjon og livssyn.*

52 Hilde Kristin Dahlstrøm er kollega på *journalistikkstudiet.*

53 Det andre kapitlet gir en leksikalsk oversikt over livssynssamfunn i norsk kontekst.

54 Kåre Melhus har vært knyttet til *journalistikkstudiet* ved MhG.

På den kristne friskolearenaen illustrerer kapitlet «Det kristne verdigrunnlaget i møte med medienes livssynsmangfold – med KFL-satsingen på Oasen skole Birkelid som case» (M.S. Dahle og L. Dahle[55] 2018, i antologien *Kristne grunnskoler. Begrunnelse – innhold – handlingsrom*) bruken av livssynsteori for å synliggjøre det kristne verdigrunnlaget på en måte som utviser respekt for livssynsmangfoldet både blant elevene og i mediene.

Arbeidet med livssynsteori ved MhG stod sentralt i opprettelsen av den tverrfaglige forskergruppen *Barn, medier og livssyn*[56] (fra 2014). Forskergruppen har produsert forskningsantologien *Barns mediehverdag* (Nyjordet[57] 2018). Her illustrerer artikkelen «Disney som danningsagent. Med *Frost* og *Jake og sjørøverne i Drømmeland* som case» (M. S. Dahle og Kro 2018) hvordan livssynsanalyse kan brukes for å utvikle evnen til refleksjon og kritisk tenkning på barnehagearenaen. Eksempler på tilsvarende bidrag på menighetsarenaen er «Worldview Formation and the Disney Universe: A Case-Study on Media Engagement in Youth Ministry» (M. S. Dahle 2017) og «Tweens' mediehverdag som missiologisk utfordring» (M.S. Dahle 2014).

På fagfeltet religionsfilosofi/apologetikk undersøkte trosopplæringsprosjektet «Hvorfor akkurat Jesus?» (2014–2016) hvordan trosopplærere i Den norske kirke forholder seg til sannhetsspørsmålet og livssynsmangfoldet i trosopplæringen (Fisher-Høyrem[58] 2014). I møte med funnene ble det utviklet «En helhetlig religionspedagogisk tilnærming til sannhetsspørsmålet i trosopplæringen» (Hinderaker 2016), der livssynsteori er en sentral nøkkel for å respektere mangfold og samtidig være trygg på sin identitet og frimodig i sin formidling.

Innen feltet missiologi vil vi løfte frem tre bidrag: Artikkelen «Media Messages Matter: Towards a New Missiological Approach to Media Engagement» (L. Dahle 2014) setter en agenda for misjonalt arbeid med mediene, med fokus på mediebevisstgjøring, medienærvær og

55 Lars Dahle er kollega på studiet *kommunikasjon og livssyn*.

56 Forskergruppen representerer også flere NLA-campuser såvel som studieprogram: *Grunnskolelærerutdanning, barnehagelærerutdanning, interkulturell kommunikasjon, journalistikk* og *kommunikasjon og livssyn*.

57 Bjørg Marit Nyjordet er kollega på studiet *journalistikk*.

58 MhG kollega på studiet *kommunikasjon og livssyn*.

mediemisjon. Her er livssynsperspektiv spesielt viktig på området mediebevisstgjøring. Artikkelen «Kontekstualisering og apologetikk i Apostelgjerningene og i vår egen tid. En analyse av Timothy Kellers misjonale bidrag» (L. Dahle 2017) legger særlig vekt på sekulære forståelsesrammer («sekulære selvfølgeligheter»). I bokkapitlet «Cognitive Dissonance as a Missiological Challenge: An Evangelical Perspective on Western Europe» (L. Dahle 2018) anvendes begrep fra psykologien for å tematisere de apologetiske utfordringene kristne opplever i en kontekst med uforenlige perspektiver.[59] I det nært beslektede fagområdet religionssosiologi, bidrar artikkelen «Western Europe – Marginalisation of Christians through Secularisation?» (L. Dahle 2015) med livssynsperspektivet anvendt mot den offentlige arena. Med distinksjonene «sacred», «naked» or «civil public square» (sml. Guinness 2013) utfordres nøytralitetsidealet, hvor de – ofte usynlige – sekulære livssynsperspektivene settes på agendaen.

På bakgrunn av denne framstillingen vender vi oss nå til forskningsspørsmålene og spør for det første: *Hvilken relevans har livssynsteori i MhGs faglige tilnærming til forskning og utviklingsarbeid?*[60]

Vi vil her løfte fram relevansen av livssynsteori på følgende områder: 1) Livssynteori bidrar med analyseverktøy som viser seg å være anvendelig på ulike tekster, innenfor ulike disipliner og på ulike arenaer. 2) For religionspedagogikken er livssynsteori nyttig inn mot både tolkning, undervisning og danning. 3) For journalistikken er livssynsteori avgjørende i utviklingen av livssynsjournalistikk som fagområde. 4) Innen religionsfilosofien og apologetikken er livssynsperspektivet vesentlig for å kunne identifisere aktuelle utfordringer for kristen apologetikk, som sekulære selvfølgeligheter, 'kognitiv dissonans', samt «nøytralitetsidealet». 5) Innenfor missiologien viser relevansen seg særlig i møte med mediehverdagen, både i forhold til mediebevisstgjøring, medienærvær og mediemisjon.

---

59 Dette begrepet ble først anvendt på kristen apologetikk i *Trenger troen forsvares*? (Gustavsson 2016), hvor kapittel 3 har overskriften: «Kognitiv dissonans – å leve med motstridende selvfølgeligheter».

60 Hovedvekten ligger her på forskningsdelen, da utviklingsarbeidet primært viser seg under utdanning og formidling.

For det andre: *Hvilken relevans har livssynsteori for å synliggjøre MhGs verdigrunnlag i forhold til forskning og utviklingsarbeid?*

Vi vil her løfte fram relevansen for følgende områder: 1) Livssynsteori synliggjør verdienes forankring i ulike grunnleggende perspektiver. 2) Livssynsteori gir grunnlag for å forstå mangfoldet av perspektiver, samtidig som det illustrerer nøytralitetens umulighet. 3) Livssynsteori bidrar til transparens og tydelighet i forhold til formulering av den kristne troens innhold, særpreg og begrunnelse. 4) Livssynsteori gir grunnlag for å fremme og fastholde et kristent perspektiv i møte med mangfoldet.

Livssynsperspektivet i utdanningen ved MhG

Når vi i det følgende har fokus på hvordan livssynsteori har bidratt faglig og verdimessig på MhGs utdanningsområde, anlegger vi også her hovedsakelig et historisk perspektiv. Vårt praksisfellesskap er her knyttet både til KL og JO.

Livssynsteori i journalistikken

Via emnene MEL I og II har livssynsteori spilt en sentral rolle. Begge emnebeskrivelsene ble gjennom flere studieår innledet på følgende måte: «Med utgangspunkt i bevisstheten om verdinøytralitetens umulighet, er det naturlig å prøve å kartlegge verdier, menneskesyn og virkelighetsforståelse som er med på å prege samfunn og presse. Dermed er fokus satt på ulike aktuelle livssyns innhold og innflytelse».[61] Emnene relaterer dermed både til journalistenes arena og profesjon.

I delemnet «Grunnlagsspørsmål i etikk og livssyn» i MEL I ble det gitt en «grunnleggende innføring i livssyn (med verdispørsmål, menneskesyn, virkelighetsoppfatning og tro som grunnleggende elementer) og etikk» der søkelyset ble rettet mot «aktuell etisk teori og et kristent etisk perspektiv».[62] Livssynsteoriens viktigste bidrag har her vært på tre områder: *For det første* ved at den synliggjør etikkens og verdienes ulike forankringer. Dette er vesentlig for etisk refleksjon og argumentasjon i

61 Sml. emneplan for MEL 2008.
62 Sml. emneplan for MEL 2008.

livssynmangfoldet. *For det andre* hjelper den til å forholde seg til – og respektere – livssynsmangfoldet, og *for det tredje* tematiseres nyhets- og underholdningsmedienes rolle som livssynformidlere.

I 2013 ble emnene MEL I og II omformet til henholdsvis *Presseetikk og medierett* og *Medier og livssyn*. Dette innebar også noen endringer i emnebeskrivelsene. Formuleringen fra den gamle MELII: «et kritisk-normativt møte med det postmoderne livssynsmangfoldet med utgangspunkt i et kristent livssyn» ble i *Medier og livssyn* til «et kritisk møte med det postmoderne livssynsmangfoldet». Elementet «kritisk» blir her stående uten forankring, og det kristne perspektivet blir ikke nevnt eksplisitt. Aadnanes og Sire er imidlertid beholdt som grunnbøker i livssynsteori. Pensum gir dermed fortsatt mulighet til å ivareta synliggjøring av behovet for å en forankring av etikk og kritikk.

I 2015 ble koblingen til journalistisk praksis vesentlig styrket, hvor det nye delemnet livssynsjournalistikk bruker høgskolens fagbok *Kors på halsen. Innføring i livssynsjournalistikk* (Dahlstrøm 2015) som basis.

Livssynsteori på kommunikasjonsstudiene

Som nevnt ovenfor ble studiene TK og KL opprettet i 2001. I KL-studiet står livssynsteori særlig sentralt. I etableringen av dette studiet knyttet en dermed tilbake til institusjonens opprinnelige visjon ved å gi «kompetanse i livssynsmangfold, populærkultur og kristen apologetikk til formidlere av kristen tro» (L. Dahle 2011). Samtidig bidro etableringen av KL til en større ryddighet i forhold til rollene som journalist og kommunikatør.[63]

Vi vil i det følgende sette søkelyset på studieprogrammet KL, som faglig sett kan beskrives som et teologisk tverrfaglig studium med grunnleggende missiologisk siktemål. Studiet inneholder både systematisk-teologiske (religionsfilosofi/apologetikk og religionspedagogikk/livssynsanalyse) og praktisk-teologiske (homiletikk/kommunikasjon og mediebruk/medieformidling) komponenter.

Bachelorbeskrivelsen (KLA 2007) peker på at: «Samtidens mangfold av verdier og kulturer utfordrer til gjensidig forståelse og åpen dialog på

63 For journalistrollen er det vesentlig å bevare sin uavhengighet, mens man i kommunikatørrollen taler på vegne av noen, og både kan og bør være åpen om dette.

tvers av livssynsgrenser både på den offentlige og den private arena».[64] Aadnanes og Sire er sentrale også her, og KL vekter også analyseperspektivet sterkt (M.S. Dahle 2002). I semesteremnet KL I (nå KL101) har både livssynsteori og nevnte analyseverktøy en sentral funksjon i alle de fire delene. I forhold til *kommunikasjon* er forståelsen både av ens eget og den andres livssyn avgjørende. *Livssynskunnskap og livssynsanalyse* gir utgjør verktøyene for å kartlegge, forstå og forholde seg til tros- og kulturmangfoldet, mens *Medier, ungdomskultur og livssynsmarked* fokuserer både på livssynsformidlingen i medienes mange fortellinger og på hvordan mediebudskapene kan sies å speile og prege ungdomskulturen. Dette utfordrer til analyse av medienes livssynsformidling og til en bevisst bruk av medieeksempler i kristen formidling. Videre synliggjør livssynsmangfoldet behovet for *kristen apologetikk*.

KLA bachelor videreutvikler livssynsperspektivet fra KL101 på følgende måte: I *Kristen tro som livssyn* anvendes livssynsperspektivet 'innover' på kristen tro. Ved å bruke Sires definisjon (Sire 2004a og 2004b) fremheves hvordan et livssyn kan sees både som lære, fortelling og levemåte. Dette gir mulighet til å synliggjøre den indre sammenhengen i kristen tro. Sires definisjon brukes også som et hermeneutisk verktøy i lesing av bibeltekster.

I emnet *Bibelformidling og populærkultur* anvendes analyseverktøyet fra KL101 med tanke på bruk av populærkultur i bibelformidling. Denne kvalitative tekstanalysen med utgangspunkt i livssynsteori gir mulighet for «dobbel lytting», der en møter begge tekstene på dybden og med respekt. Man utforsker videre «kontaktpunkt» og «spenningspunkt» mellom perspektivene og setter dem i en kritisk dialog. Her bygger analyseverktøyet på en tilnærming utviklet i Lars Dahles ph.d.-avhandling «Acts 17:16–34. An Apologetic Model Then and Now?».[65]

Emnet *Livssynspluralisme, ungdomskultur og medier* utforsker på sin side hvordan mediene påvirker ungdomskulturen og de unges livssyndanning. Mediene sees som sentrale komponenter i rammevilkårene

64 Fra bachelorbeskrivelsen fra 2007.

65 Open University 2002. Et abstract tilgjengelig online fra https://www.academia.edu/36930565/ACTS_17_16_34_AN_APOLOGETIC_MODEL_THEN_AND_NOW (05.11.2019).

for livssynsdanningen. Den «narrativt kontekstuelle» (se Lindfeldt 2013) tilnærming står også sentralt her.

Andre KL-emner drøfter livssynsperspektiv som en av flere tilnærminger for kristen apologetikk. *Kristent livssyn i apologetisk perspektiv* hadde opprinnelig KLs «apologetiske kanon» i fokus, som NOKUT hadde oppfordret MhG til å utforme. Følgende sentrale grunntema for kristen apologetikk ble formulert: 'tro og viten', 'pluralisme og sannhet', 'Gud og virkeligheten', 'mennesket og det onde', 'kildene og historien', 'Jesu identitet og oppstandelse', samt 'etikkens begrunnelse'. I alle disse temaene er livssynperspektiv relevant som verktøy.

Emnet *Apologetikk for det kristne livssynet – tilnærmingsmåter og utvalgte temaer* tar opp to nye temaer fra den «apologetiske kanon»: 'det onde' og 'evangelienes troverdighet', og anvender en komparativ tilnærming.[66] I andreårsemnet *Teori og metode i kommunikasjon, livssyn og kristen apologetikk* vektlegges hvordan livssynsteori gir verktøy for kristen formidling og apologetikk, og hvordan livssynsteorien tydeliggjør noe av apologetikkens begrensning.

Emnet *Pluralisme, identitet og kristent livssyn* foreligger i to varianter, med vekt på *personlig identitet* og *Jesu identitet*. For begge variantene spiller livssynsteori en sentral rolle både for å kartlegge mangfoldet i henholdsvis menneskesyn og Jesus-bilder, og for å formulere en respons med utgangspunkt i det kristne livssynet.

De siste emnene som ble utviklet som valgemner for KL bachelorgrad, var *Kristent ungdomsarbeid i apologetiske perspektiv* (2012), og *Kristent ungdomsarbeid i sjelesørgerisk perspektiv* (2017). Begge relaterer til samtidens medie- og livssynsmangfold som kontekst.[67]

På bakgrunn av denne framstillingen vender vi oss nå til forskningsspørsmålene, og spør for det første: *Hvilken relevans har livssynsteori i MhGs faglige tilnærming til utdanning?*

Vi vil her løfte fram relevansen på følgende områder: 1) Livssynsteori gav grunnlag for utviklingen av et bredt spekter av emner både innen journalistikk og kommunikasjon, og både for allmenne og kristne

66 Sammenlikn her den hypotetiske forståelse nevnt ovenfor.

67 Begge emnene er utviklet som en respons på behovene avdekket i forskningsprosjektene «10-25» og «Hvorfor akkurat Jesus?». Se ovenfor.

arenaer. 2) Livssynbegrepet har bidratt inn mot grunnlagsetikken så vel som presseetikken når det gjelder å tematisere verdier og menneskesyn – samt begrunnelsen av dem. Dette har relevans for etisk refleksjon og argumentasjon, og for dialogen mellom ulike livssyn. 3) Både nyhets- og underholdningsmedienes rolle som verdiformidler utforskes ved hjelp av livssynstilnærmingen, samtidig som den gir verktøy for kartlegging av perspektiver og verdisett i ulike kulturer. 4) Livssynsteori legger til rette for verdifullt læringsutbytte både personlig og i forhold til ens profesjon. Fagstoffet inviterer til refleksjon over både eget og andres livssyn, og utfordrer til respekt og toleranse for ulike perspektiver, samtidig som en lærer å identifisere spor av livssyn i mediebudskap. Videre bidrar dette til å styrke kritisk refleksjon, og til få en dypere forståelse av debatt og konfliktlinjer. 5) Når det gjelder kristen formidling, gir livssynsteori verktøy for «dobbel lytting», og til å bygge bro mellom Bibelen og den aktuelle kontekst. 6) I forhold til apologetikk er livssynsteori vesentlig for å kunne sammenligne perspektiv, for så å argumentere for «beste forklaring».

For det andre*: Hvilken relevans har livssynsteori for å synliggjøre MhGs verdigrunnlag i forhold til utdanning?*

Vi vil her løfte fram relevansen på følgende områder: 1) Livssynsteori gir rom for å presentere og reflektere over kristen tro innen rammen av livssynsmangfoldet. 2) Tydeliggjøringen av nøytralitetens umulighet bidrar til å skape større forståelse for å ha et uttalt verdigrunnlag ved institusjonen. 3) Livssynsteorienes bidrag til etisk bevissthet synliggjøres ved å vise verdienes forankring i menneskesyn og virkelighetsforståelse. 4) Livssynsteori åpner for positivt å kunne argumentere for den kristne troens styrke i forhold til alternativene, og dermed vise troverdigheten og relevansen av det kristne verdigrunnlaget.

Livssynsperspektivet i formidling[68]

Når vi nå retter søkelyset mot formidlingsdelen, er materialet avgrenset til formidling som tar utgangspunkt i livssynsteori. Dermed forholder vi oss til formidling forankret i KL-studiet. Praksisfellesskapet knyttet

68 Her i formidlingsdelen forholder vi oss til tidsrommet fra opprettelsen av KL i 2001.

til høgskolens randsonevirksomhet Damaris Norge (DN)[69] står i en særstilling, ettersom det speiler KL-studiet og står for en utstrakt formidlingsvirksomhet i ulike kanaler og på ulike arenaer. På den internasjonale arena er praksisfellesskapene European Leadership Forum (ELF) og Lausannebevegelsen vesentlige.

I det følgende vil vi først presentere den allmennrettede formidlingen, og deretter den brukerrettede.[70]

Innen *allmenrettet formidling* har livssynsforskningen ført til en rekke strategiske initiativer. Her er det bare rom for å gi noen få illustrerende eksempler, da innen de sentrale feltene livsynsanalyse og kristen apologetikk. Det arrangeres en rekke temadager innen begge områdene på bibelskoler, folkehøgskoler og for ulike målgrupper på menighetsarenaen.[71] Samtidig er rekken av filmkvelder med samtaler ut fra et livssynsperspektiv lang. Dette gjelder både på den offentlige arena, som når en samarbeider med Kristiansand kino, og på menighetsarenaen – enten det er i enkeltmenigheter eller på store konferanser. Da Bibelselskapet feiret 200-årsjubileum (2016) med stor markering i Oslo, stod «Film og bibel» på programmet, med visning av syv filmer på Saga kino, der DN utarbeidet samtaleguider til hver av forestillingene.[72]

Når det gjelder kristen apologetikk, arrangeres det debatter mellom representanter fra ulike livssyn. På den offentlige arenaen har faggruppa i KL over flere år samarbeidet med Human-Etisk Forbund i Vest-Agder om slike arrangement, mens debatter på kristne festivaler står i en særstilling på menighetsarenaen. Foredragsserier som «Skeptikerens guide til julen», «Skeptikerens guide til påsken», «Skeptikerens guide til Paulus»[73]

---

69 Se www.damaris.no.

70 «Forskningsformidling og -kommunikasjon kan defineres ut fra målgruppene aktivitetene er rettet mot. Den kan være allmennrettet mot det brede publikum, brukerrettet mot forvaltning, næringsliv, offentlig sektor og andre som har bruk for kunnskapen i utøvelsen av sitt yrke eller sin profesjon, eller forskerrettet, det vil si fra forskere rettet mot andre forskere i form av vitenskapelig publisering, fagbøker, forelesninger etc.». Hentet fra Norsk Forskningsråd (NFR): *Forskningsrådets policy 2008-2012*, online på https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1235469234330.pdf (05.11.2019).

71 Et eksempel er Bjørn Hinderakers undervising ved Hald Internasjonale Senter gjennom flere år: «Christian Faith and Popular Culture» og «Christian Apologetics».

72 Disse er tilgjengelige på Bibelselskapets nettsider https://www.bibel.no/InspirasjonMeditasjon/Aktiviteter-og-materiell/Bruk-Bibelen/Filmkveld (05.11.209).

73 Disse temaseriene ble holdt på Misjonshuset i Kristiansand.

er eksempler på hvordan utfordringene fra alternative livssyn møtes fra et kristent perspektiv. Den årlige nasjonale Veritaskonferansen illustrerer også KLs omfattende allmennrettede formidling. Illustrerende her er foredraget «Disney som danningsagent: Disney – lek og læring».[74]

Mye av den muntlige formidlingen så vel som filmanalyser, samtaleguider og artikler i dagspressen[75] gjøres tilgjengelige som ressurser på Damaris Norges ulike plattformer, som nettsiden SnakkOmTro og Damaris' podkastkanal.

Innen *brukerrettet formidling* står skolearenaen sentralt, både inn mot lærere, elever og foreldre. Prosjektet «Medier og livssyn» ved Tryggheim vidaregåande skule er et godt eksempel fra vgs-arenaen, med temadager i medieanalyse fra et livssynsperspektiv på alle trinn samt eget konsept for tverrfaglig særemne i religion og norsk med bruk av tidligere nevnte analyseverktøy. Prosjektet strakte seg over en tiårsperiode (fra 2006) med Serigstad Dahle som prosjektansvarlig, og er nå integrert i skolens egen undervisning. Prosjektet "Mediehverdag, livssynsdanning og kristen tro" gjennomføres av Serigstad Dahle på vegne av *Norges Kristne Folkehøgskolelag* (NKF) i 2019, slik Ingvild Thu Kro hadde fokus på livssynsformidling i *The Big Bang Theory* i prosjektet «Bare underholdning – eller?» for NKF i 2014.

Prosjektet «Sa du nøytral? Livssyn og læremidler – en oppdagelsesreise reise i kritisk tenkning og inkludering» (M.S. Dahle)[76] kobler på en særlig måte livssynsteori og kristen apologetikk, og gjennomføres i samarbeid med *Egill Danielsen Stiftelse* og DN. Damaris Skoles nettressurser for grunn- og videregående skoler[77] synliggjør ellers den store formidlingsaktiviteten på skolearenaen. Prosjektet «Implementering av verdiplattformen» for barnehagene i Norsk Luthersk Misjonssamband (M.S. Dahle 2018) viser på sin side anvendelse av livssynsteori på barnehagearenaen. På menighetsarenaen er brukergruppen trosopplærere i fokus, med kurs

74 Thu Kro og Serigstad Dahle. Online: https://snakkomtro.com/disney-som-danningsagent-disney-lek-og-laering/ (01.02.2019).

75 Eksempler på faste spalter i tidsskrifter og aviser er *Fast Grunn, Dagen, Misjonstidende,* Foreldremagasinet til *Aldri Alene* og *På Bølgelengde.*

76 Er i produksjon når denne boken skrives. Materialet ligger på nettsiden https://damaris-skole-grs.no/sa-du-noytral/.

77 Se nettsidene www.damaris-skole-grs.no og www.damaris-skole-vgs.no.

og seminarer i tillegg til årlige fagdager arrangert sammen med Agder og Telemark bispedømme.

Når det gjelder den internasjonale arena, er det naturlig å nevne de årlige bidragene ved European Leadership Forum[78], og da spesielt med temaer som mediebevisstgjøring og medieanalyse. I den globale *Lausannebevegelsen* leder Lars Dahle nettverket for «Media Engagement», hvor nettopp områdene Media Awareness, Media Presence og Media Ministries (se forskningsdelen) anvendes. Dette har gitt plattform for formidling om Media Engagement for lederskapet både i den anglikanske kirke i Uganda og i Mekane Yesus-kirken i Etiopia.

Når det gjelder *forskerrettet formidling,* er KL-miljøet ansvarlig for høgskolens vitenskapelige tidsskrift *Theofilos*[79] (se aktuelle artikler under 'forskning og utvikling' over), som ble godkjent på nivå 1 i 2012. Theofilos er «et nordisk akademisk tidsskrift for studiet av teologi, filosofi og kultur».

I lys av denne framstillingen vender vi oss nå til forskningsspørsmålene. For det første: *Hvilken relevans har livssynsteori i MhGs faglige tilnærming til formidling?*

Vi vil her løfte fram relevansen for følgende områder: 1) Livssynsteori bidrar til bevissthet om livssynsmangfoldet generelt og om perspektivene som vil prege målgruppen for formidlingen. 2) Livssynsteori gir praktiske verktøy for å forstå populærkulturens livssynsformidling og er helt vesentlig for å kunne bruke medietekster på en respektfull måte i kristen formidling, både i forhold til samtidstekst og bibeltekst. 3) Livssynsperspektivet er viktig for apologetikken både i forhold til møtet med alternativene, og i argumentasjonen for det kristne livssynets relevans og troverdighet.

For det andre: *Hvilken relevans har livssynsteori for å synliggjøre MhGs verdigrunnlag i forhold til formidling?*

Vi vil her løfte fram relevansen på følgende områder: 1) I den omfattende formidlingen av kristen tro på de mange arenaene gir livssynsperspektivet

---

78 Lars Dahle har vært med i lederskapet her siden starten. Sammen med Margunn Serigstad Dahle leder han også *Media Communicators Network* på konferansen.

79 Nettadresse www.theofilos.no. Tidsskriftet driftes nå i samarbeid med Johannelunds Teologiska Högskola.

hjelp til å tydeliggjøre det kristne verdigrunnlagets særpreg i mangfoldet. 2) Formidling med utgangspunkt i livssynsteori gir ressurser for å møte populærkulturens verdiformidling og samtidens spørsmål til kristen tro.

Konklusjon

Oppsummering

På bakgrunn av livssynsmangfoldet som kontekst og UH-lovens forpliktelser presenterte vi livssyn som begrep og fagfelt, før vi plasserte MhGs forståelse av livssyn innenfor rammen av den aktuelle faglige diskusjonen. I møte med MhG som case utforsket vi den faglige relevansen av livssynsteori i relasjon til de tre virksomhetsområdene, før vi rettet søkelyset på relevansen av livssynsteori for synliggjøring av verdigrunnlaget innen forskning, utdanning og formidling.

I det følgende vil vi oppsummere svarene på våre to forskningsspørsmål:

1. Hvilken relevans har livssynsteori i MhGs faglige tilnærming til forskning, utdanning og formidling?

Livssynsteori viser seg å være relevant som faglig perspektiv på flere måter. *Forskning* på livssynteori gir verktøy for å beskrive, analysere og vurdere livssynsmangfoldet, og er sakssvarende på tvers av disipliner. Den tydeliggjør nøytralitetens umulighet, og gir hjelp til selvforståelse og kommunikasjon.

Når det gjelder *utdanning*, er livssynsteori relevant både personlig og profesjonelt. Den legger til rette for å utvikle større respekt og toleranse så vel som dypere refleksjon i møte med livsynsmangfoldet.

Livssynsteorien viser sin relevans for *formidling* blant annet ved å bidra til å forstå typiske trekk ved samtiden og dermed hva som preger mottakeren i formidlingssituasjonen, enten man har rolle som kommunikatør eller journalist.

2. Hvilken relevans har livssynsteori for å synliggjøre MhGs verdigrunnlag på områdene forskning, utdanning og formidling?

Livssynsteori synliggjør MhGs verdigrunnlag på flere måter innen de tre virksomhetsområdene. Den gir grunnlag for å forklare og skape forståelse for at institusjonen har et gitt verdigrunnlag. Livssynsteori gir

hjelp til å synliggjøre verdienes forankring i underliggende perspektiver. Videre bidrar den til å møte det livssynsåpne samfunn med transparens, tydelighet og respekt, og til å kunne formulere troens innhold, særpreg og begrunnelse.

Avslutningsvis er det interessant å merke seg følgende sitat gjengitt av Bråkenhielm (2013:26), når han beskriver av betydningen «teologisk livsåskådningforskning»:

> Thus in the interests of genuine pluralism and academic freedom, and in light of what a Christian *Weltanschauung* has contributed historically and can offer to the academy today, room ought to be made in addition to naturalism for theistically informed points of view on the university campus which can thereby serve as a template for the rest of society as neither a naked or sacred, but as a genuinely civic public square.[80]

Bråkenhielm ser altså livssynteorien som en ressurs i akademia, samtidig som dette perspektivet kan tjene som en modell for samfunnet. En slik tilnærming, der livssynsperspektivet generelt, så vel som det kristne livssynet spesielt, sees som legitimt og relevant i en allmenn akademisk kontekst, illustrerer at livssynsteori ikke er mindre aktuell ved en høgskole med et kristent verdigrunnlag.

Utblikk

I og med at denne artikkelen er forankret i aksjonsforskningen, er søkelyset rettet mot praksisfellesskap vi er en del av. Vi vil derfor kort reflektere over hvordan vi kan videreutvikle og forbedre praksisene våre på de tre områdene forskning og utvikling, utdanning og formidling. Samtidig er vi overbevist om at erfaringen ved MhG har nytteverdi for virksomheten ved andre kristne høgskoler.

Når det gjelder *forskning,* vil vi løfte frem følgende temaområder som trenger ytterligere utforsking: 1) De pre-teoretiske aspektene ved

80 Sitatet er hentet fra David K. Naugles foredrag «Clashing Civilizations, Culture Wars, and the Academy: The Illuminating Role of "Worldview"». Hentet fra http://www.leaderu.com/philosophy/clashingcivworldview.html (05.11.2019).

livssyn. 2) «Tro» som livssynselement (forstått som «tillit og forankring av mening») i relasjon til teologiske begreper som notitia, assensus og fiducia. 3) «Cultural stories» i relasjon til worldview-begrepet. 4) Sannhetsspørsmålet i relasjon til livssynteori. 5) De populærkulturelle fortellingenes rolle i livssynsdanningen hos barn og unge.

Når det gjelder behovet og potensialet for videre faglig *utvikling*, vil vi særlig trekke frem følgende: 1) Livssynskritikk som tilnærming bør utvikles. 2) Samfunnets «sekulære selvfølgeligheter» bør kartlegges, ikke minst som utfordringer for formidling av kristen tro generelt og for kristen apologetikk spesielt. 3) «Kognitiv dissonans» bør tematiseres innen kristen apologetikk. 4) Livssynsperspektivet inn mot «hode, hjerte, hånd» som modell for en helhetlig kristen trosopplæring bør fokuseres. 5) Ressurser for samtale og refleksjon over livssynsformidlingen i populære mediefortellinger for barn og unge bør produseres.

På området for *utdanning* er vi særlig opptatt av følgende: 1) Vi trenger å utvikle livssynskritikk som tilnærming, inkludert spørsmålet om kriterier. 2) Det er behov for å utforske temaet skapelse og evolusjon ut fra et livssynsperspektiv. 3) I en tid med manipulasjon og livssynsmangfold er det behov for etablering av spesifikke etikkemner for formidlere av kristen tro. 4) Temaene identitet og seksualitet bør utforskes også i et livssynsperspektiv.

Når det gjelder området *formidling*, ser vi særlig følgende muligheter for videreutvikling: 1) Integrering av livssynsperspektivet i formidling av kristen tro for ulike målgrupper på ulike arenaer. 2) Utvikling av livssynperspektivet som ressurs for oppdragelse og dannelse. 3) Utvikling av livssynsperspektivet som ressurs for personlige samtaler. 4) Integrering av livssynteori som ressurs i møte med aktuelle temaer som vitenskap, identitet og seksualitet.[81]

81 En takk til redaktører, fagfeller og kollega Lars Dahle for vesentlige merknader og innspill.

Litteratur

Anderson, Tawa J. 2014. «Review of Imagining the Kingdom». *Christian Scholar's Review* 43/2: 187–91.

Asheim, Ivar og Sverre Dag Mogstad. 1996. *Religionspedagogikk. Tolkning, undervisning, oppdragelse.* Oslo: Universitetsforlaget.

Bråkenhielm, Carl Reinhold, Maria Essunger og Katarina Westerlund (red.). 2013. *Livet enligt människan. Om livsåsådningsforskning.* Nora: Nye Doxa.

Dahle, Lars Olof Martin (2001). «Acts 17:16–34: an apologetic model then and now?». PhD thesis. The Open University.

Dahle, Lars. 2009. «Aktuelle apologetiske anliggender – for kristne formidlere og fagpersoner». *Theofilos* 1/1: 12–30.

Dahle, Lars. 2014. «Media Messages Matter: Towards a New Missiological Approach to Media Engagement». *Norsk tidsskrift for misjonsvitenskap* 68/2: 105–121.

Dahle, Lars. 2015. «Western Europe - Marginalisation of Christians through Secularisation?» Hans Aage Gravaas, Christof Sauer, Tormod Engelsviken, Maqsood Kamil og Knud Jørgensen (red.). *Freedom of Belief & Christian Mission:* 382–394. Oxford: Regnum Books.

Dahle, Lars. 2017. «Kontekstualisering og apologetikk i Apostelgjerningene og i vår egen tid. En analyse av Timothy Kellers misjonale bidrag». *Dansk Tidsskrift for Teologi og Kirke* 44/2: 139–160.

Dahle, Lars. 2018. «Cognitive Dissonance as a Missiological Challenge: An Evangelical Perspective on Western Europe. Michael Biehl og Knud Jørgensen (red.). *Mission in Secularised Contexts of Europe: Contemporary Narratives and Experiences [Regnum Studies in Mission]*: 137–149. Regnum Books.

Dahle, Margunn Serigstad. 2002. «På sporet av livssyn. Utvikling og utprøving av eit analyseverktøy – med ungdom som case.» Hovedoppgave. Bergen: Norsk Lærerakademi.

Dahle, Margunn Serigstad. 2003. «Spor av tru i ei tenåringssåpe? Om ungdomsmedia og religionspedagogen». *Prismet* 3: 99–104. Oslo: IKO-forlaget.

Dahle, Margunn Serigstad. 2012. «Forskningsprosjektet "10-25" – i religionspedagogisk perspektiv». *Theofilos* 2012 4/2 s. 28–48.

Dahle, Margunn S. 2013. «Budskapet og brillene – om fag, formidling og forståelse».» Margunn S Dahle (red.). *Våg å tenke:* 81–102. Bergen: Egill Danielsen Stiftelse.

Dahle, Margunn S. 2014. «Tweens' mediehverdag som missiologisk utfordring». Tom Erik Hamre, Erling Lundeby og Arne Redse (red.). *Barnetro og trosopplæring: festskrift til Egil Sjaastad på 65-årsdagen:* 207–228. Oslo: Fagbokforlaget.

Dahle, Margunn S. 2015a. «Livssyn – tre grunnleggende perspektiver»., Hilde Kristin Dahlstrøm. *Kors på halsen? Innføring i livssynsjournalistikk:* 22–39. Oslo: Cappelen Damm.

Dahle, Margunn S. 2015b. «Livssyn – en faktaguide til tros- og livssynssamfunn i Norge». Hilde Kristin Dahlstrøm. *Kors på halsen? Innføring i livssynsjournalistikk:* 40–71. Oslo: Cappelen Damm.

Dahle, Margunn S. 2017. «Worldview Formation and the Disney Universe: A Case-Study on Media Engagement in Youth Ministry». *Journal of Youth and Theology*: 16/1: 60–80.

Dahle Margunn S. og Ingvild Thu Kro. 2013. «Hotell Caesar sett med norsk-somaliske øyne – om populærkultur og verdiformidling». Øyvind Økland. *Innvandrerungdom og mediebruk: Norsk-somalisk ungdom i en global medieverden:* 36–56. Oslo: Portal forlag.

Dahle Margunn S. og Ingvild Thu Kro. 2018. «Disney som danningsagent. Med *Frost* og *Jake og sjørøverne i Drømmeland* som case». Bjørg M. Nyjordet (red). *Barns mediehverdag:* 24–42. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Dahle Margunn S. og Lars Dahle. 2018. «Det kristne verdigrunnlaget i møte med medienes livssynsmangfold – med KFL-satsingen på Oasen skole Birkelid som case». Njål Skrunes, Gunnhild Hagesæther og Bjarne Kvam (red). *Kristne grunnskoler. Begrunnelse – innhold – handlingsrom:* 227–254. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Dahle, Margunn S. 2019. «Story and Meaning-Making: A Multilevel Approach to Film in Faith Education». *Interdisciplinary Reflections on the Interplay between Religion, Film and Youth:* 17–32. African Sun Media.

Dahlstrøm, Hilde Kristin. 2015. *Kors på halsen? Innføring i livssynsjournalistikk*. Oslo: Cappelen Damm.

Fisher-Høyrem, Stefan. 2014. «Hvorfor akkurat Jesus? En rapport fra et trosopplæringsprosjekt». *Theofilos* 6/3: 480–488.

Fisher-Høyrem, Stefan. (2017). «"Alle har et livssyn": Et kritisk blikk på livssynsbegrepets historie og anvendelse». A.H. Balsnes (red.). *Hva er nå et menneske?:* 229–253. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Flensner, Karin Kittelmann. 2015. *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden*. Doktorgradsavhandling. Göteborgs universitet.

Gravem, Peder. 1996. "Livstolkning". *Prismet* 47/6: 235–274.

Gravem, Peder. 1998. "Livstolking hos ungdom". *Tidsskrift for Kirke, Religion og Samfunn* 11/1-2: 31–40.

Guinness, Os. 2013. *The Global Public Square: Religious Freedom and the Making of a World Safe for Diversity.* Downers Grove, Illinois, Inter Varsity Press.

Gustavsson, Stefan. 1999. *Kristen med god grunn. Sannhet i en tid med tvil.* Oslo: Luther forlag.

Gustavsson, Stefan. 2016. *Trenger troen forsvares? En programerklæring for kristen apologetikk.* Oslo: Luther forlag.

Henriksen, Jan-Olav. 1997. «Et normativt grunnlag for livssynsforskning?» *Tidsskrift for Kirke, Religion og Samfunn* 10/1: 41–46.

Hinderaker, Bjørn. 2010. «Etikk uten menneskeverd? En kritikk av naturalistisk etikk, med filosofen Peter Singer som case». Morten Dale Andersen. *Troverdig tro:* 227–242. Oslo: Luther forlag.

Hinderaker, Bjørn. 2016. «En helhetlig religionspedagogisk tilnærming til sannhetsspørsmålet Sluttrapporten fra trosopplæringsprosjektet «Hvorfor akkurat Jesus?»». *Theofilos* 8/2: 277–288.

Hinderaker, Bjørn. 2017. «James W. Sire: Unlikely Academic and Humble Apologist». *Theofilos* 2018/10: 78–87.

Holm, Nils G og Kai Björkquist. 1996. *World Views in Modern Society. Empirical Studies on the relationship between World View, Culture, Personality, and Upbringing.* Åbo: Åbo Akademi University.

Horn, Kristian. 1979. *Human-etikk. Definisjoner og utvalgte emner.* Oslo: Human-Etisk Forbund i Norge.

Howell, David. 2002. "Religion and Youth Culture". Christopher H. Partridge og Douglas Groothuis (red.). *Dictionary of Contemporary Religion in the Western World:* 130–134. Leicester: Inter-Varsity Press.

Jakobsen, Thomas B.W. 2017 *At gå i krig eller at vandre sammen. En undersøgelse af verdenssyns betydning for interreligiøs dialog blant åndelige formidlere i en større dansk provinsby*. PhD. Aalborg universitet.

Jeffner, Anders. 1973. *Livsåskådningsforskning*. Uppsala: Uppsala Universitet.

Jeffner, Anders. 1988. "Att studera livsåskådningar". C. Bråkenhielm, C. Grenholm, L. Koskinen, og H. Thorsén (red). *Aktuella livsåskådningar. Del 1. Existentialism. Marxism:* 11–21. 2. utg. Nora: Doxa AB.

Kjebekk, Erik. 1991. *Verden for Kristus. Norsk Luthersk Misjonssamband 1891–1991. Heimearbeidet*. Oslo: Lunde.

Kro, Ingvild Thu. 2008. «Et blikk på identitet i Grey's Anatomy, med utgangspunkt i vektleggingen av prestasjoner og relasjoner». En rapport for Familie og Medier. Online artikkel http://kulturvinduet.no/kulturvinduet/vedlegg/microsoft-20word-20--20grey-s-20anatomy-20--20en-20analyse.pdf (05.11.2019).

Kro, Ingvild Thu. 2012. «Et blikk på aktuell ungdomskultur – med særlig fokus på sosiale og mentale rammevilkår». *Theofilos* 4/2: 49–63.

Kro, Ingvild Thu. 2014. «Det er jo bare underholdning – eller? Om livssynformidling i den populære TV-serien The Big Bang Theory». *Theofilos* 6/3 2014: 450–466.

Kurtén, Tage. 1995. *Tillit, värkighet och värde. Begreppslige reflexioner kring livsåskådningar hos fyrtioen finska författere.* Nora: Nye Doxa.

Lindfeldt, Mikael. 2013. «Om den solitäre hjältens hemkomst». Carl Reinhold Bråkenhielm, Maria Essunger og Katarina Westerlund (red.). 2013. *Livet enligt människan. Om livsåsådningsforskning:* 153–178. Nora: Nye Doxa.

Naugle, David K. 2002. *Worldview: The History of a Concept*. Grand Rapids, Illinois: Wm. B. Eerdmans Publishing co.

Nyjordet, Bjørg M (red). 2018. *Barns mediehverdag.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Nome, John. 1953. "Humanistisk eller kristent livssyn?" *Kirke og Kultur* 58: 75–89.

Nome, John. 1970. "Tro og fornuft i livssynet". John Nome. *Kunst og etikk. Essays:* 88–107. Oslo: Universitetsforlaget.

Petterson, Thorleif. 1988. *Bakom dubbla lås. En studie i små ocj långsamma värdeförandringer.* Stockholm: Instituttet för framtidsstudier & FRN.

Sire, James W. 1976. *The Universe Next Door: A Guide to World Views*. US: Inter-Varsity Christian Fellowship.

Sire, James W. 1978. *How to Read Slowly: A Christian Guide to Reading with the Mind*. Downers Grove: InterVarsity Press.

Sire, James W. 1993. *Chris Chrisman Goes to College. And faces Challenges of Relativism, Individualism and Pluralism*. Downers Grove, Illinois: InterVarsity Press.

Sire, James W. 1997. *The Universe Next Door: A Basic Worldview Catalogue*. 3. utg. Downers Grove, Illinois: InterVarsity Press.

Sire, James W. 2004a. *The Universe Next Door: A Basic Worldview Catalogue*. 4. utg. Downers Grove, Illinois: InterVarsity Press.

Sire, James W. 2004b. *Naming the Elephant. Worldview as a Concept.* Downers Grove, Illinois: InterVarsity Press.

Sire, James W. 2006a. *Why Good Arguments Often Fail: Making a More Persuasive Case for Christ.* Leicester: InterVarsity Press.

Sire, James W. 2006b: *A Little Primer on Humble Apologetics.* Downers Grove, Ill.: InterVarsity Press.

Sire, James W. 2009. *The Universe Next Door: A Basic Worldview Catalogue*. 5. utg. Downers Grove, Illinois: InterVarsity Press.

Sire, James W. 2014. *Apologetics Beyond Reason. Why Seeing Really is Believing*. Downers Grove, Illinois: InterVarsity Press.

Sire, James W. 2015. *Naming the Elephant. Worldview as a Concept.* 2. utg. Downers Grove, Illinois: InterVarsity Press.

Skattum, Lena, og Margunn S Dahle (red). 2010. *Manus for livet? Film som verktøy i trosopplæringen.* Oslo: IKO-forlaget.

Skeie, Geir. 2002. "Livssyn og livstolkning. Noen religionspedagogiske refleksjoner om terminologi og vitenskapsteori". *Tidsskrift for Teologi og Kirke* 2/73: 83–105.

Skrunes, Njål; og Margunn Serigstad Dahle. 2017. "Det liberale toleranseidealet. Et svekket ideal i dagens samfunnsdebatt". *Toleranse – Religion – Konflikt:* 24–48. Kristiansand, Portal forlag.

Smith, Axel. 1985. "Hva er et livssyn?" *Kirke og Kultur* 90/7: 412–421.

Smith, James K.A. 2009. *Imagining the Kingdom. How Worship Works.* Grand Rapids, Michigan: Baker Academic.

Smith, James K.A. 2013. *Desiring the Kingdom. Worship, Worldview and Cultural Formation.* Grand Rapids, Michigan: Baker Academic.
Smith, James K.A. (2016) *You Are What You Love: The Spiritual Power of Habit.* Grand Rapids: Brazos Press.
Staalsett, Sturla. 2013. «Det livssynsåpne samfunn» (Kronikk 07.01.2013). *Aftenposten*. Hentet fra: https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/Xg090/Det-livssynsapne-samfunn (15.11.2018).
Sødal, Helje, 2018. *Kristen arv og tradisjon i barnehagen.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk. 6. utg.
Ulvik, Marit, H. Riese og D. Roness. 2016. *Å forske på egen praksis.* Oslo: Fagbokforlaget.
Vidal, Clement. 2014. *The Beginning and the End: The Meaning of Life in a Cosmological Perspective*: Springer, Frontiers collection.
Watkins, Tony. 2007. *Focus: The Art and Soul of Cinema.* Carlisle: Damaris Publishing/Authentic Media.
Wilkens, Steve og Mark L. Sanford. 2009. *Hidden Worldviews. Eight Cultural Stories that Shape Our Lives*. Downers Grove, Illinois: Inter Varsity Press.
Aadnanes, Per Magne. 1988. *Frå moderne vantru til ny religiøsitet*. Oslo: Tano A.S.
Aadnanes, Per Magne. 1997a. "'Livssyn' som kulturdiagnostisk omgrep i 1870-åra". *Tidsskrift for Kirke, Religion og Samfunn* 10/1: 81–92.
Aadnanes, Per Magne. 1997b. *Det nye tusenårsriket. New Age som livssyn*. Oslo: Universitetsforlaget.
Aadnanes, Per Magne. 1998. "Livssynsforsking mellom pedagogikk og hermeneutikk". *Tidsskrift for Kirke, Religion og Samfunn* 11/1-2: 41–67.
Aadnanes, Per Magne. 1999. "Livssynsforsking – prinsipp og metodar i ei ny forskingsgrein". *Tidsskrift for Teologi og Kirke* 3: 193–208.
Aadnanes, Per Magne. 1996. *Livssyn*. 2. utg. Oslo: Tano.
Aadnanes, Per Magne. 2012. Livssyn. 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Offentlige dokumenter:

NOU 2006: 19, Akademisk frihet – Individuelle rettigheter og institusjonelle styringsbehov. Utredning fra et utvalg oppnevnt av daværende Utdannings- og forskningsdepartementet 14. oktober 2005. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 2. oktober 2006.
NOU 2013: 1 Det livssynsåpne samfunn – En helhetlig tros- og livssynspolitikk. Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 25. juni 2010. Avgitt til Kulturdepartementet 7. januar 2013.

ARTIKKEL 7

Salmen i skulen – pugg, poesi eller pietet?

Vigdis Berland Øystese
NLA Høgskolen

Samandrag: Artikkelen omhandlar salmesjangerens plass i læreplanane for den norske skulen, frå M74 og fram til arbeidet med Fagfornyinga 2020. Dei eldste planane vier salmen stor plass som kjelde til kunnskap, oppleving, fellesskap og forståing. Enkeltsalmar er lærestoff, og elevane skal kjenna sjangeren og fleire salmediktarar. I dei seinare planane (KL6 og 2020-planutkastet) er ikkje salmesjangeren nemnd.
Dei meir generelle måla og «kjerneelementa» i KL06 og 2020-utkastet, utelukkar likevel ikkje salmen og andre sjangrar frå skulens arbeid. Jamvel om det historiske perspektivet etter kvart er svekka, peikar også dei seinare planane på den viktige historiske og kulturelle plassen kristendommen har i vårt samfunn. Det er difor legitimt å innlemma salmen i lærestoffet.
Artikkelen argumenterer for at salmane kan ha mykje å bidra med både i KRLE og andre fag, særleg norsk. Men sidan salmane ikkje vert spesifikt nemnde, er det naudsynt at nokon viser eit engasjement for den rike kjelda salmen er både historisk, kunnskapsmessig, estetisk og eksistensielt. Jamvel om fritaksrettane har gjort mange lærarar usikre på salmesongen, er det framleis mogleg å oppleva salmen som kunstnarleg eining mellom musikk og tekst, og som emne for djupnelæring og diskusjon.[1]

Nøkkelord: NLA Høgskolen, salme, læreplan, KRLE, norsk, tverrfagleg, djupnelæring

1 Artikkelen vart ferdigstilt før læreplanane låg endeleg føre. Dei delane av utkastet som det vert vist til, avvik likevel ikkje vesentleg frå den endelege utgåva av planverket.

Sitering av denne artikkelen: Øystese, V.B. (2020). Salmen i skulen. I Hagesæther, G., Innerdal, G. & Kvam, B. (Red.), *NLA Høgskolen. Fagutvikling og sjølvforståing på kristen grunn* (s. 186–212). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.102

> … de har fulgt meg siden jeg var barn – en sterk arv, en kondensert, kollektiv energi, rett og slett, melodier som har overlevd generasjoner. Teksten, også, handler om fundamentale ting (Tord Gustavsen, musikar).[2]

Salmen har ikkje det beste ryktet i skulehistoriar, ikkje minst fordi «salme» og «pugg» nærast har vore sysken-ord. Mange som har levd ei stund, kan fortelja om vanskelege tekstar som skulle lærast utanåt og seiast fram av eleven ståande ved pulten. No var ikkje salmar det einaste ein skulle pugga i den gamle skulen, men likevel vert déi ofte heftande ved denne innlæringsmetoden. Samtidig møter ein også menneske som er takknemlege for songane dei lærte slik. Salmane er blitt ei åndeleg niste på livsferda.

Folkeskulen var eit barn av kyrkja, og opp gjennom hundreåra har dei to institusjonane vore tett samanknytte, endå banda mellom dei gradvis har losna. Særleg dei siste tiåra har avstanden blitt tydeleg, og ved skiljet mellom kyrkje og stat (2017) var brotet definitivt. Dei kristne verdiane i skulen er no heimla i kulturelle og historiske føresetnader. Det tradisjonelle kristendomsfaget er erstatta av KRLE (kristendom, religion, livssyn og etikk). Medan tidlegare læreplanar hadde utførlege lister over salmar som høyrde heime i undervisninga, er sjangeren no, i beste fall, berre omtalt sporadisk og generelt.

Salmen er likevel ein aktuell sjanger, ikkje berre i gudstenestesamanheng, men t.d. på konsertar og plateinnspelingar. Den norske kyrkja fekk ny salmebok i 2013, og ho vart «innsungen» gjennom sakte-tv-programmet «Salmeboken minutt for minutt».[3] Det vert stadig lansert nye salmar, og hausten 2018 kom bind fire i *Nytt norsk salmeleksikon*. (Holter m.fl. (red.) 2011–2018). Men har salmen noko i skulen å gjera? Denne artikkelen vil drøfta den problemstillinga og, kanskje ikkje uventa, argumentera for at det framleis er gode grunnar for at salmar kan ha ein plass på undervisningsplanane, og ikkje berre i KRLE-faget. Kanskje kan NLA Høgskulen kjenna eit særleg ansvar for å formidla den viktige salmearven, og bidra til at salmens aktualitet vert synleg i skulen.

---

2 Tord Gustavsen, musikar, om salmar; intervjua av Olav Egil Aune i Vårt Land 29.aug. 2018:16.

3 NRK 2014.

I artikkelen vil eg studera kva læreplanar dei siste 50 åra har sagt om bruk av salmar i skulen, med særleg vekt på endringane på 2000-talet og arbeidet med *Læreplan 2020* eller *Fagfornyinga*. Hovudtyngda vil liggja på KRLE og norsk-faget, men eg vil også ha utblikk til nokre få andre fag og emne. Eg vil freista seia noko om dei tre viktigaste kategoriane i didaktikken: undervisningas kva (innhaldet, herunder ei kort drøfting av salmesjangeren), kvifor (grunngiving for bruk av salmen i undervisninga) og korleis (døme på gjennomføring) (Gundem 2011: 22).[4] Dette arbeidet gir diverre ikkje rom for ei undersøking av aktuell salmesongpraksis i skulen, endå det ville vera eit særs godt studieobjekt, til dømes i samband med ei masteravhandling i lærarutdanninga, både i PEL, KRLE, norsk, musikk og andre fag[5].

Salmen – ein «vanskeleg» sjanger

I Skandinavia brukar vi omgrepet «salme» både om dei bibelske salmane og om dei songane ein vanlegvis brukar i gudstenesta, medan ein elles i Europa gjerne skil mellom desse t.d. «Psalm, Lied» (tysk), «psalm, hymn» (engelsk), «psaume, cantique» (fransk) (Holter 1991: 229).

Det finst ulike forklaringar på kva ein salme er; den enklaste er å slå fast at ein salme er ein tekst og melodi som står i ei salmebok. Men salmebøker finst det mange av, frå ulike tider og samanhengar, og tilfanget i dei er mangfaldig. Til dømes har tekstar og melodiar som tidlegare vart kalla «åndelege songar» og som hovudsakleg vart sungne på bedehus o.l., no fått plass i salmeboka til Den norske kyrkja. Her finn ein også tonesette «verdslege» dikt som kan brukast i gudstenesta. Også utanfor den kyrkjelege konteksten finn ein «salme» brukt som nemning; Bjørnstjerne Bjørnson skreiv naturalistiske salmar, t.d. «Ære det evige forår i livet»

4 Desse kategoriane byggjer på Johann Amos Comenius' *Didactica Magna* (1628–1632). Dei er blitt noko endra og varierte i seinare didaktiske verk.

5 Dei to nyaste undersøkingane av salmesong i skulen omfatta berre få skular: Beckmann og Breistein studerte seks skular i Agder i 2006, Jan Røshol tre skular i eit område av Bergen (hovudfagsoppgåve, 2007).

(Bjørnson 1880),[6] og lyrikaren Tor Jonsson gav ut diktet «Kvardagssalme» (Jonsson 1948).

Somme vil avgrensa «salme» til dei tekstar og melodiar som har ein liturgisk funksjon i ei gudsteneste, noko som ikkje er ei eintydig avgrensing, men gjenstand for diskusjon både i forhold til kontekst og smak. Mange salmebøker har også vore eksplisitt adresserte til t.d. heim og skule,[7] og har ikkje vore utelukkande meinte for gudstenesta.[8]

Gt-forskaren Sigmund Mowinchel hevda i ein skilsetjande artikkel at ein ekte salme skulle vera sakrifisiell (Mowinckel 1927). Medan Gud vender seg til kyrkjelyden gjennom dei sakrale ledda: ordet og sakramenta, kan kyrkjelyden venda seg til Gud gjennom dei sakrifisielle ledda som bøn og song.

Teologen Ingemann Ellingsen peikar på fem krav som kan stillast til ein salme, nemleg dogmatiske (samsvar med kyrkja si lære), poetiske eller kunstnarlege, krav til det hjartelege (dei skal vitna om tru og byggja fellesskap), krav til det folkelege og til det liturgiske (fungera som ledd i gudstenesta) (Ellingsen 1980: 195–202).

Ein kan også føya til eit krav til det musikalske. Jamvel om termen «lesesalme» vert brukt, skal ein salme kunna *syngjast* av kyrkjelyden. Melodien må difor høva for fellessong. For at flest mogleg skulle kunna syngja med, har ein gjennom hundreåra brukt kjende melodiar til salmetekstane, og eldre salmebøker brukte salmetonane om att til fleire tekstar. Slik fekk kyrkjelyden eit repertoar av kjernesalmar som vart repetert år etter år. I moderne salmebøker finn ein døme på gjennomkomponerte

6 Dette er ein av tre salmar i samlinga.

7 Medan *Nynorsk salmebok* i 1925 hadde undertittelen *for kyrkja, heim og møte*, vart seinare utgåver heitande *Nynorsk salmebok for kyrkja, heim og skule.* (T.d. «Fjorde upplaget. Oslo: Det Norske Samlaget. 1949.) I tittelen til bokmålssalmeboka frå same tida vert derimot berre det kyrkjelege sambandet understreka: *M.B. Landstads Kirkesalmebok revidert og forøket [...]. Norsk Salmebok,* 2013, har teke «skule» bort, og er for «kyrkje og heim». Det evangelisk-lutherske kyrkjesamfunn nyttar framleis *Salmebok for kirke, hjem og skole* (1995. Oslo). Også hjå kyrkjesamfunnet DELK er salmeboka knytt til kyrkja, heimen og skulen.

8 *Den Forordnede Nye Kirke-Psalme-Bog* (Kingos salmebok), Kbh. 1699 var eksklusivt tiltenkt gudstenesta. Det vart utarbeidd ei eiga salmebok for heimens obligatoriske andaktsøvingar, *Den Forordnede Huus-Andagts-Psalme-Boog*, Kbh. 1703, der t.d. Kingos morgon- og kveldssalmar kom med. Hussalmeboka fekk lite gjennomslag. *Barnesalmeboka* (1999. IKO) som inneheld 333 salmar for born frå seks til tolv år, er eit nyare døme.

salmemelodiar og melodiar med uvanlege sprang og forløp og avansert rytmikk, noko som krev mykje både av songarar og akkompagnatørar.

Den danske litteraturvitaren Erik Skyum-Nielsen nemner fire dimensjonar i salmen som spelar saman i ein funksjonell heilskap: Det poetiske: «ordenes kunst og dermed den enkelte salmes SKØNHED»; det teologiske: «tekstens evne til at udtrykke kristendom, at rumme TRO»; det folkelege: «potentialet som menighedens svar på FORKYNDELSEN» og det musikalske: «sammensmeltningen af ord, toner og rytme til KROP» (Skyum-Nielsen 2014:17).

Han stiller så opp tre kriterium for salmen som ideelt sett bør vera inklusiv og pronominell dvs. blotta for private referansar og situasjonsbundne stemningsytringar, og samstundes i stand til å etablera eit *no* og *her*, og eit *eg* eller *vi*. Salmen bør dernest vera rituell, dvs. i stand til å føya seg inn i heile gudstenestekonteksten av bilete, handlingar og ord, og ha eit forløp eller ein komposisjon som viser samanhengen i truslivet. Salmen må også vera tradisjonell; det må vera tydeleg at det er kyrkja eller kyrkjelyden sin tekst, han må synleggjera kristendommens karakter (Skyum-Nielsen 2014).

Fleire av dei nemnde forståingane av og krava til salmen reiser problem i samband med salmens plass i skulen. Etter kvart som banda mellom skule og kyrkje har losna og til sist er kutta, vert ei liturgisk og strengt kyrkjeleg forståing av kva ein salme er, nærast ubrukeleg for undervisninga i KRLE. Korkje utøving av tru eller forkynning til tru har plass der. Salmen er ein kombinasjon av tekst og tone og skal først og fremst realiserast gjennom song. Dette kan kvalifisera til utøving av religion. Skal ein difor syngja ein salme i skulens regi, til dømes på ei skulegudsteneste eller i ein time på skulen, må heimane orienterast slik at fritaksretten kan bli innfridd, og songen må kontekstualiserast som noko anna enn truspraksis (Sødal 2009: 141).

Om ikkje alle kan syngja med, kan ein lytta til ei musikalsk framføring av salmar. Dette fell inn under «å læra om», som ein kan driva med i skulen. Ein kan også lesa ein salmetekst for å forstå kva som står i han, eller setja seg inn i salme- og songhistoria. Ei sakrifisiell forståing av salmen, eller etablering av eit kollektivt «eg» eller «vi» høver dårleg med skulens føremål, og dei atterhald som gjeld truspraksis. Men det er mange av

nummera i til dømes i *Norsk salmebok* 2013 som ikkje svarar til dei strengaste kriteria over, og som korkje er dogmatiske eller sakrifisielle. Om dei er folkelege eller «hjartelege» slik Ellingsen krev, kan sjølvsagt diskuterast.

Bruken av kristne julesongar i skulen har vore eit stridstema i adventstida dei siste åra. Det finst ulike meiningar om dette. Marit Rong, professor ved Høgskulen på Vestlandet, hevdar at å syngja julesongar ikkje er religionsutøving, men tradisjonsformidling (Rong 2017). Salmediktaren Eivind Skeie er ikkje samd: «Å synge er noe dypt personlig. Det er vanskelig å synge en salme eller religiøs tekst uten å ta del i en religiøs praksis» (Friestad 2017).[9]

Beckmann og Breistein skilde i si undersøking av songpraksis i KRL-faget i seks skular i Agder 2006 mellom eit pragmatisk musikksyn som ser på salmesong i skulen som noko anna enn song i kyrkja og dermed meir eller mindre uproblematisk for undervisninga, og eit prinsipielt syn som meiner all religiøs song og musikk vil bera med seg verdiar og intensjonar som ikkje alltid samsvarer med skulens føremål. Dei fann at alle skulane heldt på tradisjonen med julegudstenester som del av juleavslutninga for elevane. Dette vart sett på som ein del av samarbeidet mellom skule og kyrkje, og omfatta julesongar, både som framføring av klassar, og som fellessong (Beckmann, Bjørnestøl & Breistein 2007: 28; Breistein 2010: 232).

Mange av lærarane uttrykte likevel at dei var utrygge når det galdt salmevalet. Dei var redde for å bruka songar som kunne bli oppfatta som forkynnande. Jamvel om KRL-planen frå 2005 tydeleg viste til song og musikk som ein arbeidsmåte i faget, og lærarane såg på musikken som ein viktig del av religionsundervisninga, var både rektorar og lærarar meir forsiktige med den religiøse songen og musikken enn tidlegare (Bekcmann & Breistein 2007: 30).

Dette samsvarer med funna i vurderinga av Reform 97 som forskarar ved NLA gjorde på oppdrag frå Noregs forskingsråd. Her såg ein m.a. på kor ofte lærarar bad bøner, gjerne bordbøn, eller song salmar saman med elevane etter at fritaksretten vart innført. «Undersøkelsen viser at både på småskole-, mellom- og ungdomstrinnet synger og ber lærerne langt

9 Sjå òg Rong, Marit 2017. Også gjengitt på Verdidebatt i *Vårt Land*, des. 2017.

sjeldnere sammen med elevene i klasser med fritakselever enn i klasser uten» (Hagesæther, Sandsmark & Bleka 2000: 111).

Ein vanske for salmesongen i skulen er at mange lærarar ikkje er kvalifiserte for å undervisa i kristendom eller KRLE. KRLE er ikkje lenger eit obligatorisk fag i lærarutdanninga, men element frå KRLE er obligatoriske emne under PEL (pedagogikk og elevkunnskap, profesjonsfag). Lærarstudentar kan også velja å studera KRLE-faget heilt opp til masternivå. Likevel er det mange lærarar som ikkje kjenner fagets innhald godt nok, eller dei føresetnader og moglegskapar som ligg i planane. Men diskusjonane omkring julesong og gudsteneste, og omkring reservasjonsgrunnar og salme-usemje, har få gått glipp av. Mange KRLE-lærarar har difor lite frimod i faget, og omgangen med planar og lærestoff blir avgrensa.

Jamvel om salmane er laga for å syngjast, vil eg i det følgjande først og fremst sjå på salmen som tekst, også fordi eg vil via merksemd til bruken av salmar i norskfaget. Det er tekstane som først og fremst har fått eit dårleg rykte i puggeskulen, medan det kanskje er melodiane som har mykje av æra for at salmen framleis står høgt i kurs også utanfor kyrkjerommet.

Salmane og skulens læreplanar

Ulike salmar har vore brukte i klasserommet. Salmetilfanget der var identisk med det kyrkjelege i fleire hundreår. I læreplanane på 1900-talet vart somme salmar peikte ut som lærestoff i skulen. Seinare er utvalet snevra inn, og det har danna seg ein kjerne av «sentrale» salmar som er blitt repeterte i songsamlingar for skulen. Mellom desse er først og fremst songar med eit naturlyrisk innhald, t.d. knytte til dags- og årstidene, songar om folk og land og salmar knytte til høgtidene (Rong & Holter 2014).

I det følgjande gjennomgår eg kort kva nokre av dei siste 50 års læreplanar for norsk grunnskule seier om bruk av salmar.

M87 og M74

Ei av målformuleringane for kristendomskunnskap i *Mønsterplan for grunnskolen* (M87) slår fast at undervisninga i faget skal ta sikte på «å gje elevane kjennskap til og utvikle evna til å oppleve salmar, kristne songar

og kyrkjemusikk» (M87:102). M87 tilrår at kvar elev skal få ei salmebok, og framhevar song og salme som lærestoff og som kjelde til oppleving og fellesskap:

> Song og musikk står sentralt i kristendomsundervisninga, og høyrer med under alle hovudemna. Salmar, kristen song og musikk er og ei viktig kjelde til å forstå kva kristendommen har å seie for einskildmennesket og for det kristne fellesskapet. Elevane må få kjennskap til eldre salmedikting og til det som skjer i det kristne song- og musikklivet i dag. Ved å lytte til kyrkjemusikk og syngje songar og salmar kan elevane aktiviserast og oppleve noko saman. Det er viktig å samarbeide med lærarane i musikk (M87:104).[10]

Underemnet «mennesket og den kristne trua» peikar på at faget «må syne korleis kristendommen har vore til inspirasjon for kunstnarar og forfattarar opp gjennom tidene» (M87:109). I arbeidet med det lokale kristenlivet skal også songen løftast fram.

M87 har ei rettleiande liste over salmar og songar knytte til hovudemna i kristendomsfaget. Av dei 75 salmane på lista er det berre fire som ikkje står i det som den gongen var ei ny salmebok i Den norske kyrkja, *Norsk Salmebok* (NoS 1985), den første felles salmeboka for både nynorsk- og bokmålskyrkjelydar.[11]

Det som overraskar mest, er kanskje kor mange av salmeforslaga i M87 som er personlege på det viset at det er eit «eg» eller «vi» som sluttar seg til den kristne bodskapen eller vender seg til Gud. Mange av songane er like mykje sundagsskulesongar som dei er skulesalmar. Det er også overraskande at det er så få meir allmenne salmar på lista, som t.d.

10 Under omtalen av musikkfaget er ikkje salmen nemnt særskilt, men det blir peika på at elevane skal få kjennskap til korleis musikk er forankra i kultur og historie, og at noko av tilfanget kan hentast frå og knytast til andre fag (M87: 253). Planen for musikkfaget peikar på at song høver særleg godt til samarbeid med andre fag, her er kristendomskunnskap, orienteringsfag og norsk nemnde særskilt (M87: 258).

11 Dei fire er «Gud, lær meg å se» (nr. 326 i *Norsk Salmebok* 2013), «Han har den hele vide verden i sin hånd», «Søk først Guds rike» og «Vi tar hverandres hender».

morgon- og kveldssalmar, årstidssongar og songar om folk og land.[12] Men kanskje har ein tenkt at desse tilhøyrde det allmenne songrepertoaret som hadde tilstrekkeleg rom elles i skulen, t.d. i songbøkene som vart brukte i musikkfaget.

Lista over salmar i *Mønsterplan for grunnskolen 1974* (M74: 91–93); er vesentleg lenger enn lista i M87. Planen seier at salmar og songar skal brukast som «lærestoff» på alle stega. Under «læremiddel» peikar planen på at salmeboka skal vera ei bruksbok meir enn ei lærebok (M74: 95), slik kjem det tette sambandet mellom kyrkje og skule klårt til uttrykk.

L97

I plan for «kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering» i *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97) spelar salmar og songar ei tydeleg rolle, både under den historiske gjennomgangen av kristendomsfaget som seier at «Bibel, katekisme og salmer stod sentralt i undervisningen» (L97: 90), og i dei aktuelle delane. Det estetiske aspektet ved religionane er vektlagt, m.a. salmar og songar som «skal følge arbeidet med faget på alle årstrinn. Utover angivelsene i planen utarbeides det en egen veiledende fortegnelse over salmer og sanger som egner seg særlig godt for bruk i faget. Sanger fra andre religiøse og livssynsmessige tradisjoner vil også finnes her» (L97: 91).[13] Den rettleiande lista kom ikkje med i sjølve planverket, men finst i *Kildesamling* 1999 (s.12–27). Her er

---

12 Salmane i NoS er organiserte i ni hovudkategoriar med ei rekkje undergrupper. Salmeforslaga i M87 plasserer seg slik i desse kategoriane. «Kyrkjeåret»: Her finn vi 19 salmar, dei fleste knytte til jula og påsketida. «Gud vår Skapar og himmelske Far»: Sju songar, mellom desse «Herre Gud, ditt dyre namn og ære» og «Vår Gud han er så fast ei borg». «Guds nåde i Kristus»: 19 salmar. Her finn vi t.d. tre misjonssalmar, mellom dei «Din rikssak Jesus være skal». «Kyrkja og gudstenesta»: 15 salmar. «Livet i Guds verd»: 10 salmar. Tre av desse er i undergruppa «kjærleik og teneste», to i «forvaltaransvaret», ein i «rettferd og fred». Berre éin salme er knytt til «årstidene», og ein til «dagstidene», i tillegg har ein to salmar i gruppa «folk og fedreland». «Den kristne vona»: Ein salme, «Eg veit i himmerik ei borg». «Prosesjonssongar og bibelviser»: To songar. «Liturgiske songar» og bøner: Ein. Ingen «bibelske salmar» er tekne med.

13 Lista finst i Rasmussen, Tarald & Einar Thomassen (red.) 1999. *Kildesamling. Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. Tilleggshefte*, Nasjonalt læremiddelsenter. 33 salmar er lista opp, alle frå *Norsk Salmebok* 1985. Salmediktarane planen nemner med namn, er representerte. Salmelista er delt kronologisk i tre bolkar. 15 salmar er frå før 1800. Ti salmar er frå 1800-talet; her er tre av Grundtvig og fire av Blix, men ingen av M.B.Landstad. Siste bolken inneheld åtte salmar frå 1900-talet.

nokre få døme, med notar, på songar frå islamsk (1), jødisk (2), hinduistisk (1) og buddhistisk (3) tradisjon. Dei 33 salmane frå «kristendommen» er henta frå *Norsk Salmebok* 1985. Lista over salmar er ordna kronologisk, truleg for å forankra salmevalet som historisk representativt. Her er færre «personlege» salmar enn i tidlegare lister, men det finst døme også på slike, t.d. «Skriv deg Jesus på mitt hjerte» («før 1800», midtstrofa i Thomas Kingos store langfredagssalme, som har fått status som sjølvstendig einstrofig salme) og «Med Jesus vil eg fara» (av Elias Blix, «1800-tallet»).

Eitt av måla for «småskoletrinnet» lyder: «Elevene bør lære – gjerne utenat – sentrale jule- og påskesanger» (L97: 94). I tredje klasse skal «norsk salmeskatt og kristen sangtradisjon, bl.a. en samisk kristen barnesang, og minst én sentral salmedikter» vera med (L97: 97). Songar frå andre religionar og trussamfunn enn statskyrkja høyrer òg med i undervisninga.

Også på mellomsteget og ungdomssteget kling salmane med i planarbeidet saman med kyrkjeleg musikk frå fleire verdshjørne og historiske epokar.[14] For sjuande klasse er planen spesifikk når det gjeld salmar. Under «eldre kristendomshistorie» vert Luthers salmar trekte fram, og under «kristen tro og etikk»: «Ulike typer musikk og sang som gir uttrykk for tro/ hengivelse/ lovprisning, med bruk av eksempler fra Petter Dass, H.A. Brorson, N.F.S. Grundtvig, Elias Blix, Lina Sandell, Svein Ellingsen og Eyvind Skeie» (L97: 102). Åttande klasse under «ulike kristendomstolkninger» har med «Salmene som religiøst og poetisk uttrykk i lutherdommen» (L97: 106). Niande klasse tar med liturgisk musikk frå ortodoks og katolsk tradisjon, og for tiande klasse vert «Bibelens betydning for skjønnlitteratur og språk» framheva (L97: 108).

Kunnskapsløftet 2006

Kunnskapsløftet 2006 (LK06) er kjent for sine mange læringsmål. Planen listar opp kva elevane skal kunna etter fjerde, sjuande og tiande klasse. Mange har kritisert planen for å vera altfor innhaldsrik. Skuleåret blir eit

14 Eit døme: 5. klasse: «ulike typer musikk og sang som gir uttrykk for tro/hengivelse/lovprisning, med bruk av eksempler fra en kantate av Bach, en negro spiritual, gospel, musikk fra en katolsk messe fra før 1800 og fra en moderne søramerikansk messe» (L97: 99).

race for å koma gjennom alt som krevst. Det blir hevda at planen legg opp til overflatisk gjennomgang av mange emne.

Faget som etter 2013 heiter Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE), har hatt ulike namn og posisjonar i læreplanverket. Etter 2000-årsskiftet har det vore endringar i 2002, 2005, 2008, 2015 og 2016 (der «sirkumpolare urfolks religioner» og «andre urfolks religioner» er nye hovudområde).[15] Akkurat i 2006 kom det altså ingen ny RLE-plan. Men læringsmåla innanfor området «kristendom» er lite brigda.

Planen for KRLE (tidlegare RLE og KRL) i LK06 seier lite om salmar og kristen song og musikk. Men eitt av måla for «kristendom» etter fjerde årssteget er at elevane skal kjenna til kristen salmetradisjon og eit utval songar, også samiske (LK06: 6). Etter sjuande trinn skal elevane kunna presentera ulike uttrykk frå kunst og musikk knytte til kristendommen. Her er også sentrale kristne tekstar nemnde som grunnlag for samtale, og faget skal bidra til refleksjon over forholdet mellom Bibelen og språk og kultur. Desse måla opnar for salmar. Det gjer også kjennskapet til kyrkjesoga frå oldkyrkja og fram til reformasjonen, både generelt og for Noregs del (LK06: 7). Det finst salmar i den levande arven frå denne tida. Etter tiande årstrinn skal elevane kunna drøfta kristendommens påverknad i kultur og samfunnsliv, og dei skal kjenna sentrale deler av kyrkjesoga frå reformasjonen og til i dag. Likeins skal dei «beskrive og reflektere over særtrekk ved kunst, arkitektur og musikk knyttet til kristendommen» (LK06: 8).

Fagfornyinga 2020

Medan *Kunnskapsløftet* 2006 la vekt på læringsmål, er dei fremste honnørorda i *Fagfornyinga* kjerneelement og «djupnelæring» (Udir 2020). Den overordna delen av læreplanen vart vedteken av regjeringa 1. sept. 2017, medan kjerneelementa vart fastsette av Kunnskapsdepartementet 26. juni i 2018 etter ein omfattande høyringsrunde. Korkje i

15 Hovudområda for 1.–7. trinn er kristendom; sirkumpolare urfolks religionar; jødedom, islam, hinduisme, buddhisme og livssyn; filosofi og etikk. For 8.–10. trinn er «andre urfolks religioner» også tekne med, og «livssyn» er blitt «annet religiøst mangfold og livssyn» Udir.no: *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk.*

høyringsdokumentet for KRLE-faget eller i dei vedtekne kjerneelementa er orda «kristendom» eller «kyrkje» nemnde. Difor ventar ein slett ikkje at «salme» skal høyra til vokabularet i utkastet. Dei fem kjerneelementa er «kjennskap til religioner og livssyn», «utforsking av religioner og livssyn», «utforsking av eksistensielle spørsmål og svar», «kunne ta andres perspektiv» og «etisk refleksjon» *(Kjerneelement høring* 1918). Det kan vera mykje å seia om framlegget til kjerneelement, men dei mange opne og vage formuleringane i det stengjer i alle fall ikkje salmen ute.

Under kjerneelementa til kvart fag vert det peika på kva som er den viktigaste endringa frå LK06 til 2020-planen. KRLE skal bli meir utforskande, og elevane skal få betre øving i å reflektera og læra å ta perspektivet til andre. Om lag halvparten av undervisningstida i KRLE skal framleis brukast på kristendomskunnskap.

I mars 2019 vart utkast til planar for dei ulike faga sende ut på høyring. Høyringsfristen gjekk ut i juni same året. Også desse planane opererer med læringsmål, men færre og opnare enn LK06. Heller ikkje i utkastet til læreplan for KRLE frå mars 2019 vert det sagt noko om salmar eller songar. Det er i det heile lite konkret om estetiske uttrykk i dette utkastet.

Ønsket om djupnelæring kan etterkomast ved å bruka den religiøse songen og musikken i undervisninga. Her kan ein utforska sjangermessig og historisk, og ein kan jamføra song- og musikktradisjonar i ulike religiøse grupperingar og retningar, både diakront og synkront. LK06 la vekt på at det ikkje skulle brukast ulike pedagogiske framgangsmåtar for dei ulike trusretningane og livssyna, og dei nye planane endrar ikkje på dette prinsippet. Det estetiske, herunder musikk og poesi, vil heilt naturleg spela ei rolle når elevane skal få kjennskap til det religiøse mangfaldet. Det vil også gi rikeleg med høve til å læra respekt for perspektiva til dei andre.

Fagfornyinga legg opp til at alle fag skal vera relevante for framtida. I rapportar peikar OECD på at *Skills for the 21st century* er naudsynte, men samtidig minner dei om at ingen veit korleis framtida blir (OECD 2018). Difor må det som vert lært og oppøvd i skulen, vera kunnskap og evner som har overføringsverdi frå tid til tid og frå situasjon til situasjon. Borna må få hjelp til å bli sjølvstendige og trygge, samhandlande og tolerante, men også problemløysande og kreative.

Fleire instansar klagar over at det historiske aspektet for dei ulike faga er for svakt i dei nye planutkasta. Det er vanskeleg å forstå og meistra utfordringane i samtida utan å kjenna til fortida. Å møta framtida utan denne ballasta verkar minst like skremmande. I «Begrunnelse for valg og prioriteringene i KRLE og religion og etikk», som følgjer kjerneelementa, heiter det m.a. at «historiedelen ved religionene» er nedprioritert «til fordel for et samtidsfokus. Samtidig er religion foreslått styrket i historiefaget».[16] Det er rimeleg at religion spelar ei vesentleg rolle i historiefaget, av fleire grunnar. Skal ein få god kjennskap til den religiøse og politiske situasjonen i dag og ha grunnlag for respekt og toleranse, er religionshistoria særs relevant.

I kjerneelementa vert det lagt vekt på elevane si forståing og utforsking. Margareth Mead talar om *postfigurative*, *cofigurative* og *prefigurative* kulturar. Ein postfigurativ kultur er tidlaus på det viset at nye generasjonar lærer av og gjer som dei føregåande. I ein kofigurativ kultur vil dei unge vera nøydde til å utvikla nye livsformer og vera modellar for kvarandre. Ein slik kultur er eit overgangsfenomen, seier Mead, og leier over i ein prefigurativ kultur der det ikkje er nokon å læra av. Førebileta er ikkje klåre, og verdiane er konstant til forhandling (Mead 1970). Dei ulike kjerneverdiane i *Fagfornyinga* med si poengtering av utforsking og forståing har mange fellestrekk med ein prefigurativ kultur. Det er mange gevinstar ved gransking og refleksjon, men planane kan ikkje gå frå det ansvaret det er å definera og formidla nedarva og noverande verdiar i kulturen. Det beste frå den postfigurative formidlinga må bli tilbydd som råstoff når nye generasjonar skal finna sin veg. I overordna del av Fagfornyinga heiter det også at «skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap», og avsnittet held fram:

> Innsikt i vår historie og kultur er viktig for utvikling av elevenes identitet og skaper tilhørighet til samfunnet. Elevene skal lære å kjenne de verdiene og tradisjonene som bidrar til å samle menneskene i landet. Kristen og humanistisk arv og

---

16 «Begrunnelse for valg og prioriteringer i KRLE og religion og etikk» 2008. 1. Udir., okt. 2018. Høyringsutkasta og grunngivingane som følgjer dei, er korte og upaginerte.

> tradisjon er en viktig del av landets samlede kulturarv og har spilt en sentral rolle for utvikling av vårt demokrati. Den samiske kuturarven er en del av kulturarven i Norge. Vår felles kulturarv har utviklet seg gjennom historien og skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner (Kunnskapsdepartementet 2017:6).

Salmane kan bidra både til det historisk-nasjonale, men også til meir globale utsyn. «Menneskene i landet» representerer mange nasjonalitetar og samfunn, men mange av dei deler også eit forhold til religiøs og/eller kristen song og musikk. Sameleis kan samiske tradisjonar og språk bli uttrykte gjennom salmar. *Norsk Salmebok* 2013 inneheld salmar på fleire av dei samiske språka.

Barnekonvensjonen slår fast at alle born har rett til åndeleg utvikling.[17] I Toledo-rapporten[18] vert det peika på dei store demokratiske, kulturelle og kunnskapsmessige verdiane ved religionsundervisning. Det vert understreka at lærarar som underviser i religionsfag, må ha god kjennskap til feltet dei skal undervisa i, og vera didaktisk reflekterte og kompetente. Rapporten legg vekt på at religionsundervisninga skal vera «about» og ikkje «in», men understrekar like vel at mange ulike aspekt ved religionane må takast med i undervisninga. Rapporten argumenterer for at alle elevar treng religions- og livssynsundervisning. Komiteen bak rapporten framhevar både samfunnets og individets behov, religionsfagets verdi som kulturberar, fagets verdi som formidlar av forståing, respekt og samhandling på tvers av livssynsmessige skilje, og den støtta faget kan gi den enkelte eleven til å forstå seg sjølv og sitt eige trusgrunnlag (Sødal 2008: 165–166).

Salmar i fleire fag

Salmar er ikkje nemnde spesielt i andre fag enn KRLE i *Kunnskapsløftet,* heller ikkje i musikkfaget. Men i fleire av faga er det vist nokså ope til sjangrar og periodar, slik at ein på ingen måte stengjer salmane ute frå

17 FNs konvensjon om barnets rettigheter [1989] 2003. M.a. artikkel 27.1; 32.1; 23.3..

18 Toledo-rapporten er utarbeidd av ulike ekspertteam frå medlemslanda i Organisasjon for sikkerhet og samarbeid i Europa (OSSE). Juristar, teologar og pedagogar sat i komiteen i lag med andre spesialistar på feltet.

skulen. Slike opne kategoriar er vidareførte i *Fagfornyinga*, men dei er endå vagare der.

Ei utfordring for salmebruken er som nemnt at den historiske sida ved faga er svekt i utkastet til 2020-planen. I grunngivinga for kjerneelementa i norsk vert det, som i KRLE, peika på at det «eldre kulturhistoriske stoffet» er redusert for å gi betre høve til djupnelæring. Norrønt og eldre språkhistorie er nedprioritert. «Eldre litteraturhistorie og lesing av tekstudrag er også tonet ned til fordel for grundig arbeid med lengre tekster».[19] Den store stoffmengda som lenge har prega norskfaget, har ført til at ein i for stor grad har tydd til utdrag av større verk, hevdar kritiske røyster. Dette vil ein råda bot på ved å gjera eit grundigare arbeid med færre tekstar. Her kan ein argumentera for salmetekstars bruksverdi, fordi dei er avgrensa i omfang og kan studerast i heilskap. Mange salmar tilbyr ein særs god tilgang til både litteratur- og språkhistorie for sine tidsepokar, og gjennom revisjonane kan dei jamvel visa endringar på dei same områda. Planframlegget vektlegg «utforskende tilnærming» som skal ivareta «historiske perspektiver på språk eller litteratur». Salmar og andre eldre tekstar er altså ikkje endeleg ekskluderte. Men det vil krevja ei særskilt interesse frå skulen, lærarane (og/eller læreverka) for at salmar, religiøs litteratur i det heile, eller eldre tekstar skal få rom.

Læreplanane peikar på skulens ansvar som kulturberar- og formidlar. Den generelle delen av *Kunnskapsløftet* slår fast at utviklinga av kvar einskilds identitet «skjer ved at ein lever seg inn i nedarva veremåtar, normer og uttrykksformer» (LK06: 4). Difor skal elevane både få kjennskap til nasjonal kulturell arv og til verdsarven. Planen seier også at den «kristne tru og tradisjon utgjer ein djup straum i vår soge – ein arv som sameiner oss som folk på tvers av trusretningar. Han pregar folket sine livsnormer, førestellingsverd, språk og kunst» (LK06: 3). Verdien av kulturen vert understreka også i generell del av Fagfornyinga. Salmane høyrer med til ein levande historisk arv. Ikkje berre i kyrkja, men også elles. Det kjem stadig ut nytolkingar av salmemateriale på plater, og det vert halde konsertar. Før jul tonar salmesong frå høgtalarane på mange kjøpesenter, gjerne i ein «moderne» eller kommersiell versjon.

---

19 *Fagfornyinga*. Utkast. 2019. «Kjerneelement». Udir.

I salmeboka finn ein tekstar og melodiar frå oldkyrkja og mellomalderen, frå reformasjonstida, ortodoksien og pietismen. Ein finn tekstar med nasjonalromantiske drag og moderne urima tekstar med gjennomkomponerte melodiar. Spennet er stort og salmeboka er ei rik kjelde for dikt- og songhistoria.

Salmane er del av ein lang tradisjon for fellessong, ein arv som mange ottast vil bli borte om ein ikkje tar vare på han. I samfunnet elles ser ein mange døme på at fellessong er verdsett og praktisert. Det gjer songen berre meir aktuell for skulen, og både KRLE-faget og musikkfaget kan også av denne grunn med frimod dra fram salmane. I musikkfaget vil salmane vera berarar av mykje vakkert frå norsk folkemusikktradisjon, men også frå kyrkjemusikken elles og frå musikktradisjonane frå mange folk og land. Historisk vil salmane i høgste grad vera representative for kva folk har sunge.

I musikktimane kan ein òg sjå på kva som skjer i dansk salmetradisjon mellom Luther (dei eldste danske salmebøkene er frå 1527–29) og Kingo (1634–1703). Dei eldre salmane opnar for ein heilt annan og «taktlaus» syngemåte enn seinare koralar med orgelakkompagnement gjer. Elevane kan undrast over korleis ein kan ha sunge, og finna ut om nokon har skrive noko om dette, og om det finst opptak av slik song. Kanskje blir det jamvel framleis sunge på «gamalt» vis somme stader?[20] Kva skjer med musikken og songen når salmar har frie vers og er utan fast rytme?

Det er mange gode grunnar til at salmar framleis bør ha ein plass i KRLE-undervisninga. Det eine er innhaldssida. Salmane gir konsentrert kunnskap om Bibel, trusinnhald og truserfaring.[21] Den historiske og kulturelle forankringa er tydeleg og sterk. Kristen song og musikk er også døme på aktuelt kyrkjeleg liv både lokalt, nasjonalt og globalt. Salmen sungen og/eller lytta til gir undervisninga ein ekstra dimensjon, ja, kunstopplevingar stundom. Og jamvel om ein må ta omsyn til reservasjonar og fritaksrett, kan dette avgjort la seg gjennomføra. Mange stader vil salmesong ikkje vera noko problem i det

20 T.d. blir den såkalla Kingo-songen framleis praktisert på Færøyane. Det finst fleire opptak av slik song på *Youtube*. Også i eit par forsamlingar i Agder vert Kingo-songen halden i hevd.

21 Bibelforteljande kyrkjesalmar har ein nokså svak tradisjon i Noreg, sjølv om bibelallusjonane i salmetekstane er mange. Danmark har fleire slike tekstar, ikkje minst takka vere N.F.S. Grundtvig.

heile. Foreldre med ulik bakgrunn ønskjer at borna deira skal få læra og bruka songar som dei sjølve eller miljøet ikring er glade i og har brukt, kanskje i generasjonar. Ein skal difor ikkje la skrekken for dei protestane som eventuelt kunne koma, og som media er raske med å formidla, rydda bort verdfullt materiale frå undervisninga. Men sjølvsagt skal ein halda seg til gjeldande lover og reglar og ta aktuelle spørsmål opp med dei føresette.

Mange salmar er eksistensielle og tek opp tema som gjeld livet: tvil, sorg, uvisse osv. Ikkje minst mykje frå den nyare tilveksten i salmebøkene byr på gode utgangspunkt for samtale og undring i ei tid då «livsmeistring» har kome på timeplanen i norsk skule. Desse salmane kan ein lesa, lytta til og diskutera. Samstundes vert elevane kjende med salmetekstar dei kanskje ikkje møter elles, og dei kan få oppleva at salmebøkene ikkje berre er lagerrom for litterære og kulturelle museumsgjenstandar.

Norsk

Planen for norskfaget i *Kunnskapsløftet* er lite spesifikk når det gjeld forfattarar, og svært open når det gjeld sjangrar. I *Fagfornyinga* er måla lite instrumentelle og detaljerte. Men fordjuping, tolking og jamføring i ei breidde av sjangrar står sentralt. Salmetekstane kan difor godt brukast i norskfaget, og dei vil kunna gi særleg utbyte på fleire område.

Norske litteraturhistorier er varsame med å løfta fram salmediktinga og anna religiøs dikting. Einskildforfattarar som Petter Dass og Dorothe Engelbretsdatter vert presenterte, men ikkje alltid med salmediktinga i fokus. Både Magnus Brostrup Landstad og Elias Blix er omtalte, men Landstad like ofte for innsamlingsarbeidet sitt som for salmediktinga, jamvel om salmearbeidet hans var eineståande på mange måtar, også litterært. Per Thomas Andersen peikar i *Norsk litteraturhistorie* på den store utbreiinga Landstads *Kirkesalmebog* (1870) har hatt, og kor banebrytande boka var, særleg språkleg. Landstad brukte norske ord og uttrykk i salmane sine, og bilete frå norsk natur. Han møtte sterk motbør for slik å bryta med det som hadde vore gjengs i det religiøse språket. Eldre salmar har fleire palmegreiner og oljekvistar enn dei har snøfonner og «gård og

grend».[22] I Danmark skreiv N.F.S. Grundtvig den danske naturen med bøketre og nattergalar inn i salmane. Petter Dass hadde gjort det i sine tekstar meir enn 150 år før, men han var ikkje representert i dei offisielle salmebøkene før Landstad. Også Blix sine *Nokre Salmar* (1869 og seinare), og arbeidet med *Nynorsk salmebok*, vert trekt fram i éin spalte i *Norsk litteraturhistorie* (2001) (Andersen 2001:76 og 226).

Ser ein den sparsame litteraturhistoriske omtalen i samband med kva folk har ått av bøker, og brukt av diktarlege tekstar, vil ein tenkja at dette kanskje er noko knapt (Fet 1995). Den nye nynorske litteraturhistoria vier salmediktinga større plass (Sørbø 2018). Den nynorske salmediktinga tilførte salmesongen ein ny vokalklang og friske bilete. Desse salmane var noko mindre bundne av konvensjonane sidan diktarspråket var nytt og tilkomstområda vide. Fleire salmediktarar bør få plass i skulens litteraturundervisning, både av resepsjons- og bokhistoriske grunnar (folk las og song salmar, og dei åtte i høg grad song- og salmesamlingar) og fordi salmane gir døme på framifrå lyrikk frå fleire periodar. Då det til dømes vart etablert ein dansk-norsk morsmålslitteratur på 1600-talet, var salmane heilt i fremste rekkje.[23] Ingen lyrikksamlingar er meir utbreidde enn salmebøkene, og som diktantologiar er dei særs vidtfemnande.

For norskfagets del er det først og fremst to sider ved salmen som gjer denne sjangeren aktuell. Det eine er at det er ein gammal, men framleis særs levande sjanger. Medan mykje av bruksdiktinga elles er døgnfluger og held låg kvalitet, gjeld dette ikkje for salmar generelt. Noreg har framleis dugande aktive diktarar og komponistar på salmefronten. Salmane er kjende av fleire generasjonar, og dei gir døme på både framifrå kvalitet og lang tids bruk. Mange av tekstane som framleis finst i salmebøkene, høyrer med blant det fremste i lyrikkhistoria, og mange viktige forfattarar har skrive salmar. Det finst også fleire døme på dikt frå andre kontekstar enn dei kristelege, som har fått plass i salmebøkene. *Salmebok 2008* hadde rett nok langt fleire slike enn dei som til slutt kom med, men også i *Norsk salmebok 2013* finn vi ei rekkje tekstar som er henta

22 Landstad, Magnus Brostrup, 1856: «Fra fjord og fjære» bl.a. i *Norsk salmebok* 2013: Nr.50.

23 Ein kan peika på arbeidet til Anders Arrebo (1587–1637), og før han Hans Christensen Sthen (1544–1610). Seinare Thomas Kingo (1634–1703) som var samtidig med Dorothe Engelbretsdatter (1634-1716) og Petter Dass (1647–1707).

frå ulike diktsamlingar.[24] Dette har skapt ein del diskusjon, t.d. meiner somme at Arnulf Øverland nok ikkje ville vore glad for å vera blant salmediktarane.[25] Andre spørsmål som har vore framme, er om Alf Prøysens julekveldsvise («Nå har vi vaske gølvet») kan vera salme, om siste strofa i Jakob Sandes «Det lyser i stille grender» skulle vera med osb.[26] Slike diskusjonar knytte til både opphavsrett og endring av kontekst vil ungdomsskuleklassar godt kunna ta del i.

Eit anna forhold som gjer salmane spennande å arbeida med, er teksthistoria. Salmane har vore sette på som kyrkja sin eigedom. Ein har difor endra både tekstar og melodiar frå bok til bok, av og til utan omsyn til opphavshistoria. Stundom kan det vera vanskeleg å etablera ein originaltekst, andre gonger er nyare versjonar av salmen så ulike den opphavlege at ein kan spørja seg om det kan forsvarast å seia at dette er det same verket. Å jamføra tekstar frå ulike epokar og salmebøker på deira veg gjennom omsetjing og revisjon gir gode innsyn i språkhistorie og litteraturhistorie, smakshistorie og kyrkjesoge. I norsktimane kan ein t.d. diskutera kvifor eit ord som «sød» eller «søt» etter kvart blir borte frå mange salmar.[27] Når skjer det, og kva kjem i staden? Ein kan diskutera kvifor ein ikkje held på formuleringar som at Kristus «Manddom tog».[28]Kva ord brukar ein i staden? Kvifor er «gods, ære, barn og viv» ikkje høveleg i dagens kyrkje?[29] Det kan drøftast om salmane har fått eit meir, eller tilstrekkeleg, inkluderande språk med dei endringane som er gjorde. Luthers salme som i Kingos salmebok bad om vern mot «Pavens og Tyrckens Mord»;

24 «Det er den draumen» av Olav H. Hauge var eitt av dikta som vart tonesett og foreslått teke med i *Salmebok 2008*. I *Norsk Salmebok 2013* finn vi m.a. Jan Inge Sørbøs oktoberdikt frå samlinga *Blåmalar og litt lakkerar* (1993).

25 Øverland har skrive teksten til nyårssalmen «Snehvit er natten», nr. 838 i *Norsk Salmebok,* 2013.

26 Eit anna dikt det var strid om då ein arbeidde med utkastet til ny salmebok for Den norske kyrkja, var Nordahl Griegs «Til ungdommen» som vart mykje brukt etter terroråtaka 22. juli 2011. Songen var med i *Salmebok 2008*: 221, men kom ikkje med i *Norsk salmebok 2013*. (Sjå t.d. *Dagbladet* 17.april 2012: 2.)

27 Eit døme: Thomas Kingo sin salme «O Jesu, søde Jesu, dig», som er ein takkesalme for nattverden, blir endra i *Landstads reviderte Kirkesalmebog* (1926) til «O Jesus Krist, vår Herre kjær» (nr.711), og er sidan endra fleire gonger. I NoS85 lyder det t.d. «Å Jesus, kjære Jesus deg» (nr. 637).

28 Eit døme frå «Kingos salmebok» (1699): «O JEsu/ du som Manddom tog/ Hielp os at see og kiende» i salmen «Vær trøstig Zion/ JEsu Brud» (88), ei formulering som M.B. Landstad vidarefører i si *Kirkesalmebog* (1870) nr. 194,6.

29 Sluttstrofa i Martin Luthers salme «Vår Gud han er så fast ei borg».

er sjølvsagt endra. Når skjedde endringa, kvifor, og til kva?[30] Eit mindre typisk norskfagleg spørsmål vil det vera å diskutera kvifor *Evangelisk-kristelig Psalmebok* (1798)[31] endra så mykje av t.d. Thomas Kingos biletbruk. Men om somt av dette omhandlar teologiske og samfunnsmessige spørsmål, handlar det i høg grad også om estetikk og språk!

Ein kan også studera korleis den metriske utviklinga har vore, frå dei eldste tekstane der ein freista kopiera latindiktingas kvantitetsprinsipp. Her var det lengda på stavinga som avgjorde det metriske mønsteret. Seinare fekk ein aksentuerande metrikk der det er stavingstrykket som er avgjerande, slik vi kjenner det frå dei fleste skulesongar. Å studera bearbeidingane av ein Luther-salme vil vera instruktivt. Ein kan jamføra Luthers tekstar med omsetjingane av dei og sjå når salmebøkene får tekstar med fast rytme. Ein kan også vurdera om dei metriske endringane samsvarer med diktinga elles.

Også rimmønstera er endra. Når ein tar omsyn til rimtvang og rimmeistring som ein t.d. finn i barokken, ser ein at uttalen av orda må ha vore annleis enn i dag; såleis gir salmen innblikk i delar av historia til det munnlege språket.

Eg vil også peika på det innsteget salmane gir til grannespråka, som *Fagfornyinga* løftar fram. Våre eldste salmar hadde vi felles med Danmark. Det var der salmebøkene vart utgitte, og diktarar både i Noreg og Danmark skreiv på dansk. Berre få nordmenn var representerte i dei eldste salmebøkene, og dei var gjerne geistlege som budde i Danmark. Petter Dass kom først med i M.B.Landstads salmebok i 1870. Dorothe Engelbretsdatter greidde å oppnå «copyright» frå kongen på eigne verk og selde ei tid meir enn nokon andre forfattarar i Danmark-Noreg. Men ho var ikkje mykje representert i salmebøkene, og er ikkje med i den siste salmeboka for Den norske kyrkja. Luthers salmar og andre av salmane frå reformasjonsåra, og

30 Salmen «Gud hold oss oppe ved ditt ord» (Norsk Salmebok 2013, 566) byrja opphavleg slik (i «Kingos salmebok»): «Beholt os/ HErre/ ved dit Ord/ Og styr Pavens og Tyrckens Mord». Slik skriv også Luther sjølv i det han kallar «Ein Kinderlied, zu singen, wider die zween Ertzfeinde Christi und seiner heiligen Kirchen, der Bapst und Türken, etc.» Sjå omtale i Holter, Stig Wernøe 2011. *Nytt norsk salmeleksikon* b.I: 439 ff.

31 *Evangelisk-kristelig Psalmebok* (1798) var sterkt prega av rasjonalismen. Salmane frå tidlegare tider vart avkorta, og biletbruken vart endra i rasjonalistisk lei. Språklege bilete av smerte, død og liding (som både Thomas Kingo og mange andre eldre salmediktarar brukte) vart omskrivne og fjerna.

salmar frå den lutherske ortodoksien og seinare pietismen, kom inn i norsk kyrkjesong via Danmark. Til dømes har fleire av våre høgast skatta julesongar opphavleg dansk tekst. Men det kan vera interessant å sjå på korleis somme av dei har fått norske folketonar og såleis er knytte til den heimlege tradisjonen. Enkelte av Hans Adolph Brorsons salmar har opp mot 14–16 forskjellige folketonar. Dette viser at det har skjedd ein mental ‹adaptasjons- og adopsjonsprosess› som går ut over vanleg omsetjingspraksis.

Den engelskspråkelge songtradisjonen nådde fram i lågkyrkjelege miljø før han kom med i offisielle salmebøker. Dette gjeld også mange av dei svenske songane, ikkje minst songar frå dei store svenske vekkingsrørslene. I salmeboka frå 2013 er somme av dei svenske songane gjengitte på originalspråket (og jamvel nokre av dei engelske), medan alle danske tekstar er fornorska. I skulen kan ein diskutera kvifor, og ein kan studera kva for endringar som er gjorde. Ein kan også jamføra dei ulike nordiske versjonane av dei same salmane og sjå om salmebokredaksjonane i dei enkelte landa har gjort ulike val. Likeins kan ein jamføra bokmåls- og nynorskversjonane til dei salmane som finst i begge språkformene.

Mykje av arbeidet med jamføring av tekstversjonar, med bakgrunnen for at bøkene vart til og den historiske samanhengen dei kom ut i, vil også samsvara godt med *Fagfornyinga* sitt ønske om at elevane skal undra seg, studera, forska og reflektera. Ei rekkje andre historiske perspektiv kan også trekkjast inn, perspektiv som òg er gyldige for andre fag enn norsk. Salmane har jo det særlege ved seg at dei framtrer i ulike versjonar gjennom historia. Dei gir difor gode døme på språkhistorie og smaks- og stilhistorie.

Demokrati- og samfunnshistorie

Salmens konsoliderande og inspirerande bruk kan også gi gode innsteg til ytrings- og demokratihistoria i samsvar med *Fagfornyingas* ønske om å styrkja religionens plass i samfunnsfaget. Allereie *Det nye testamentet* oppmoda dei første kristne til å setja mot i, rettleia og undervisa kvarandre med song.[32] Frå oldkyrkja finst forteljingar om at songen konsoliderte kristne grupperingar og styrkte fellesskapet i tider med motstand

32 Ef 5,19, Kol 3,16.

og prøvingar, som når biskop Ambrosius samla kyrkjelyden og song medan kyrkja var kringsett av barnekeisarens soldatar (Bongers 2011: 373). På 1400-talet brukte husittane i Praha fellessongen der jamvel kvinner og born fekk delta, som offentleg ytring mot pavemakta (Øystese 2015). Martin Luther såg verdien av at folk fekk syngja den rette læra gjennom songar på sitt eige språk og melodiar som dei kunne frå før. For han var salmane både eit ledd i messa der det allmenne prestedømmet vart realisert, og ein pedagogisk reiskap for reformtankane. Dei fungerte som ytring og som protest. Då ein mann song og selde Luther-salmar på torget i Magdeburg, vart han arrestert. Men ei stor folkemengde gjekk til rådhuset og kravde han fri, og dei fekk viljen sin (Grøm 1995:77).

Somme har hevda at reformasjonen vart sungen inn i Noreg (Grøm 1995). Nokre av dei eldste vitnemåla frå norsk reformasjonshistorie handlar om korleis salmar vart lærte, brukte og spreidde jamvel før den lutherske kristendommen offisielt var innført i Danmark-Noreg (noko som skjedde i 1536–37). Val av songbøker og -repertoar bidrog også til etablering og konsolidering av den pietistiske lekmansrørsla i Noreg, som i Danmark, der dei song Kingo i kyrkja og Brorson i heimen. På liknande vis pregar og definerer lovsongen no i høg grad ungdomsforsamlingar. Under krigen samla kyrkjelyden seg utanfor Nidarosdomen då prost Arne Fjellbu vart nekta å forretta gudsteneste der av okkupasjonsmaktene. Forsamlinga song Luther-salmen «Vår Gud han er så fast ei borg» (Håvik 2008:62-67). Somme songar, rett nok ikkje så mange salmar, fekk også mykje å seia etter terroråtaka 22. juli 2011.[33] Går ein utanlands, er døma svært mange på den samlande og styrkjande verknaden salmar og religiøs song har hatt. Det er nok her å visa til tradisjonen med *negro spirituals*.

Salmens framtid i skulen

Ei utfordring for bruk av salmar i skulen er at dei hamnar mellom dei religiøse litterære tekstane (og i den kristne musikktradisjonen) som sjeldan kjem innanfor den litterære (og skulemusikalske) horisonten. For

33 Bruken av «Til ungdommen» av Nordahl Grieg etter 22. juli førte til sterk argumentasjon for at denne songen burde koma med i salmeboka som var under arbeid.

KRLE-fagets del er salmens moglegskapar svekte av at mange lærarar har lita utdanning i religionsfag. Ein må aktivt velja utdanning i KRLE om ein skal kvalifisera seg betre i faget. Ved mange skular har ein ikkje høve til å tilsetja slik at ein har særskilt undervisningskompetanse i alle fag, særleg gjeld dette mindre skular og «små» fag. Ein kan difor heilt mangla kvalifiserte KRLE-lærarar ved somme skular. Når dette vert kombinert med ein etter kvart stor otte mange stader for å trø feil i forhold til kva som er innafor eller ikkje av kristen og religiøs song i skulen, er det lett å velja salmen bort. Ein gjennomgang av fleire religionsdidaktiske grunnbøker for lærarskulen viser også at svært få av dei gjennomgår temaet kristen song og salme særleg grundig.[34] KRLE-faget er omfattande, og det blir fort plassmangel.

Då satsar ein ikkje stort på noko som er marginalisert i planane, i alle fall ikkje om ein ikkje har særleg interesse for det. Læreverka i KRLE inneheld heller ikkje så mykje om salmar, endå det finst nokre døme på at ein omhandlar songen og musikkens plass i religionen.[35] Verdfullt nett-supplement kan også finnast når det gjeld salmar.[36]

Det er mange gode grunnar til å syngja i skulen; både estetiske, historiske, kulturelle, kunnskapsmessige, psykologiske og sosiale. Det er gode grunnar til å ha ein solid felles stamme av songar som elevar og lærarar kan henta tilfang frå. Det er også særs gode grunnar til at det skal vera salmar mellom desse songane; både historiske, kulturelle, språklege, musikalske, faglege og eksistensielle grunnar. Nyare læreplanar ber ikkje akkurat salmane fram på gullstol. Men det er heller ingen alvorlege hindringar i vegen for at salmar kan brukast både i KRLE-faget, norskfaget,

---

34 Eitt unntak er Helje Kringlebotn Sødals *Religions- og livssynsdidaktikk* (2009), som gjer godt greie både for det som er mogleg og det ein må syta for av reservasjonsrett. Cappelens læreverk har t.d. eit kapittel med overskrifta «Jesus i musikken», der målet er at eleven skal kunna forklara korleis kristen tradisjon kan ha inspirert musikk.

35 Cappelens læreverk har t.d. eit kapittel med overskrifta «Jesus i musikken», der målet er at eleven skal kunna forklara korleis kristen tradisjon kan ha inspirert musikk.

36 Cappelen Damm har for eksempel tillegg til sitt lærestoff der «Salmene – en kulturskatt» er overskrift. Ein undertittel er «Norsk salmebok, et kulturdokument». Nettsida gir ei viss oversikt over salmehistoria og presenterer fleire salmar og salmediktarar. Sida slår fast, i tråd med *Kunnskapsløftet* si framheving av kulturhistoria, at «salmeboka er en viktig del av den felleskulturelle arven i Norge, og vi sier at den er en kulturbærer». Ei rekkje salmar finst som lydeksempel i ein klikkmeny med musikk, både med og utan vokal slik at ein kan velja om ein vil lytta eller syngja med. http://krlenett.cappelendamm.no/enkel/seksjon.html?tid=1817419: 23.10.18.

historie- og samfunnsfaget og musikkfaget. Den beste måten å formidla salmen på er gjennom musikk og song (Breistein 2010: 236–237). Attåt dette kan ein nytta ei rekkje arbeidsmåtar for å fremja salmekunnskap og -forståing. Men dersom lærarane skal få både frimod og kunnskaps- og metoderikdom nok, må dei, eller vi, som kjenner salmetradisjonen og ser verdien av han, løfta salmane fram og gjera stoffet tilgjengeleg og klart til trygg bruk.

Toledo-rapporten understrekar at det er viktig at elevane får undervisning i og om religion, tru og livssyn (Sødal 2008:165ff). Menneskerettane med barnekonvensjonen, som har fått status som lov i Noreg, framhevar borns rett til trusopplæring. I denne opplæringa bør estetiske kvalitetar og opplevingselement brukast i undervisninga, som i dei fleste andre fag og emne. Noko anna gir eit inntørka og feilaktig bilete av kva religionane, i dette tilfellet kristendommen, står for.

K. E. Løgstrup sukkar at «... det er uoverkommeligt at holde skole» (Løgstrup 1987:44). Å finna ein fornuftig og god plass til salmar bør likevel ikkje vera heilt uoverkomeleg.

Litteratur

Andersen, Per Thomas 2001. *Norsk litteraturhistorie*. Oslo: Universitetsforlaget.

Beckmann, Hege Bjørnestøl og Ingunn Folkestad Breistein: «Tør du synge den sangen fortsatt?». *Bruk av sang og musikk i KRL-fag og skolehverdag – en forskningsrapport*. KRLnett januar 2007.

Begrunnelse for valg av kjerneområder 1918. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

«Begrunnelse for valg og prioriteringer i KRLE og religion og etikk». 2018 (oktober). *www.udir*.

Bibelen 2011. Nynorsk utgåve. Oslo: Det Norske Bibelselskap.

Bjørnson, Bjørnstjerne 1880. *Digte og Sange*: 112–113. København: Gyldendalske Boghandels Forlag.

Blix, Elias 1869–1883. *Nokre salmar*. Kristiania. Det norske Samlaget.

Breistein, Ingunn Folkestad 2010. «Sang og musikk i skolens religionsundervisning 1969–2009». Svein Rise (red.). *Danningsperspektiver. Teologiske og filosofiske syn på danning i antikken og i moderne tid*: 223–239. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Bongers, Emma-Elze 2011: «Folkefrelsar til oss kom». Stig W. Holter mfl. (red.) 2011. *Nytt norsk salmeleksikon*, bind 1. Trondheim: Tapir akademisk forlag. 373.

Den forordnede ny Kirke Psalme Bog (Kingos salmebok) 1699. København. (Og seinare utgåver.)

Ellingsen, Ingemann 1980. *I Guds hus. Lærebok i liturgikk.* Oslo: Andaktsbokselskapet.

Evangelisk-christelig Psalmebog til Brug ved Kirke- og Huus-Andagt. 1798. København.

Fet, Jostein 1995. *Lesande bønder. Litterær kultur i norske allmugesamfunn før 1840*. Oslo: Universitetsforlaget.

FNs konvensjon om barnets rettigheter. 1989. Ratifirsert av Norge 1991. Revidert 2003. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Friestad, Erlend 2017: «Neste debatt: Julesanger». *Vårt Land* 21.des. 2017.

Grøm, Ragnar 1995. *Guds Rike Vi Beholder. Salmedikteren Martin Luther 1483–1546.* Norges Kirkesangforbund.

Gundem, Bjørg Brandtzæg 2011. *Europeisk didaktikk. Tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hagesæther, Gunhild, Signe Sandsmark og Dag-Askild Bleka 2000. *Foreldres, elevers og læreres Erfaringer med KRL-faget.* Bergen: NLA-forlaget, Norges forskningsråd.

Holter, Stig 1991. *Kom, tilbe med fryd. Innføring i liturgikk og hymnologi*. Oslo: Solum forlag.

Holter, Stig mfl. (red.) 2011–2018. *Nytt norsk salmeleksikon,* bind I–IV, Trondheim: Tapir og Bergen: Fagbokforlaget.

Håvik, Åge 2008. «Anti-nazistisk markering utenfor Nidarosdomen 1942». Sven-Åke Selander og Karl-Johan Hansson (red.). *Martin Luthers psalmer i de nordiska folkens liv. Ett projekt inom forskarneätverket Nordhymn*: 62–67. Lund: Arcus.

Jensen, Gustav 1926. *M.B. Landstads kirkesalmebok revidert og forøket av stiftsprost Gustav Jensen med bistand av en komité*. Oslo: Andaktsbokselskapets forlag.

Jonsson, Tor 1948. *Jarnnetter*: 86. Oslo: Noregs Boklag.

Kjerneelement høring 2018. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Krlenett http://krlenett.cappelendamm.no/enkel/seksjon.html?tid=1817419: 23.10.17

Kunnskapsdepartementet 2017. «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen».

Kunnskapsløftet. *Læreplanverket* (LK06) 2006 . Oslo: Utdanningsdirektoratet. https://www.udir.no/.

Landstad, Magnus Brostrup 1870. *Kirkesalmebog efter offentlig Foranstaltning samlet og udarbeidet ved M.B. Landstad*. Kristiania.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) 1996. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.

Løgstrup, Knud Ejler 1987. *Solidaritet og kærlighed. Essays*. København: Gyldendal.

Mead, Margareth 1970. *Culture and Commitment, A Study of the Generation Gap.* The Bodley Head publisher. London. Norsk utgåve: *Broen over generasjonskløften. Et spørsmål om kultur og engasjement*. 1971. Oslo Bergen, Tromsø: Universitetsforlaget. Norsk omsetjing ved Randi Valen.

Mowinckel, Sigmund 1927. «Salmeboken og gudstjenestesalmen». *Norsk teologisk tidsskrift* hefte 3: 145–185.

Mønsterplan for grunnskolen (M74) 1974. Oslo: Aschehoug.

Mønsterplan for grunnskolen (M87) 1987: 102–120. Oslo: Aschehoug.

Norsk Salmebok 1985. Oslo: Verbum.

Norsk salmebok 2013. Bergen: Eide forlag.

Nynorsk salmebok for kyrkja og heim og møte 1925. Bjørgvin: A/S Lunde & CO.s forlag. (Og seinare utgåver.)

OECD 2018. The Future of Education and Skills. *Education 2030.*

Rasmussen, Tarald og Einar Thomassen (red.) 1999: *Kildesamling til Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. Tilleggshefte*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

Rong, Marit 2015: «Salmer i kirke og skole». *Prismet* nr.4: 203–220. Oslo: IKO.

Rong, Marit 2017. «Juletregang i skolen – religiøs praksis?» *Religion og livstolkning – en blogg fra forskere ved Høgskulen på Vestlandet*. Forskning.no 18.des. 2017, også gjengitt på «Verdidebatt» i *Vårt Land.*

Rong, Marit og Stig Wernøe Holter 2014. «Mellom kultur og tro. Salmene i skolesangbøkene». Fred Ola Bjørnstad mfl. (red.). *«Med sang» Perspektiver på norske skolesangbøker etter 1814*: 64–92. Oslo: Novus forlag.

Røshol, Jan 2007: *Bruk av salmer i KRL-faget*. Hovedfagsoppgave i religionsdidaktikk ved NLA, Bergen.

Salmebok 2008. Forslag til ny norsk salmebok. Del 1: De nye salmene. Bergen: Eide forlag.

Skyum-Nielsen, Erik 2014: «Salmen som genre». Peter Blaslev-Clausen og Hans Raun Iversen (red.): *Salmesang. Grundbog i hymnologi*: 15–26. København: Det Kgl. Vajsenhus' Forlag.

Sødal, Helje Kringlebotn 2008. «Toledo-rapporten». *Prismet* 3:165–170. Oslo: IKO.

Sødal, Helje Kringlebotn 2009. *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring* (4.utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Sørbø, Jan Inge 2018. *Nynorsk litteraturhistorie*. Oslo: Samlaget.

Toledo Guiding Pricriples on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools. Prepared by ODIHR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief. 2007.

Udir 2020. *Fagfornyelsen.*

Wiik, Pål og Ragnhild Bakke Waale 2007: *Under samme himmel. 3. Elevbok.* Oslo: Cappelen. 83.
Winje, Geir 2006: «Metodisk arbeid med religionenes musikk i KRL», http://www.geirwinje.no/files/metodikk-musikk-religion.pdf
Øystese, Martin 2015 *Med ordet som våpen. Husittane og ålmenta,* masteravhandling, UiB, http://bora.uib.no

ARTIKKEL 8

Spesialpedagogikk i et NLA-perspektiv
Tilbakeblikk – verdiblikk – framtidsblikk

Marit Mjøs og Anne Karin Rudjord Unneland
NLA Høgskolen

Sammendrag: Artikkelen belyser spesialpedagogikk som fag og forskningsfelt og gjør rede for etablering og utvikling av fagområdet på NLA Høgskolen. Det er lagt vekt på å tydeliggjøre verdiene som kan sies å danne basis for faget. Fagets historie både nasjonalt og internasjonalt viser at fagfeltets mål er og har vært å arbeide for å gi gode vilkår for et verdig liv til barn og unge som faller utenfor samfunnets rammer for normalitet. Derfor har faget både i fortid og nåtid et kritisk blikk på forhold i samfunnet som truer menneskeverd og likeverd og som skaper funksjonshemmende barrierer.

Både historien, verdiene og framtida til spesialpedagogikken som fag sees i et NLA-perspektiv, men linjene trekkes også til den dagsaktuelle og pågående samfunns- og skoleutviklingen som vil kunne påvirke fagets rolle og funksjon i tiden framover. Avslutningsvis drøfter artikkelen hvilken betydning dette kan eller bør få for spesialpedagogikkens framtidige plass ved NLA Høgskolen, og hvilken samfunnsmessig betydning spesialpedagogisk utdanning og forskning med et NLA-perspektiv eventuelt kan ha.

Nøkkelord: NLA Høgskolen, spesialpedagogikk, likeverd, menneskeverd, verdier

Innledning

Ved NLA Høgskolen sitt 50-årsjubileum som privat høgskole i 2018 kunne man samtidig markere 30 års sammenhengende undervisnings- og forskningsaktivitet på det spesialpedagogiske området. Denne teksten utdyper begrunnelsene for at pedagogikkfaget ved NLA Høgskolen i 1998 ble supplert med spesialpedagogikk. Videre drøftes det hvordan man kan

Sitering av denne artikkelen: Mjøs, M. og Unneland, A.K.R. (2020). Spesialpedagogikk i et NLA-perspektiv. I Hagesæther, G., Innerdal, G. & Kvam, B. (Red.), *NLA Høgskolen. Fagutvikling og sjølvforståing på kristen grunn* (s. 213–244). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.102

forstå en utvikling der aktiviteter og tilbud innen spesialpedagogikk stadig har vært økende, og nå utgjør en svært stor andel av virksomheten. Har spesialpedagogikken tatt gjøkungens plass ved NLA Høgskolen, eller er det naturlige sammenhenger mellom faget og virksomhetens eksistensberettigelse? Hvilke konsekvenser har dette i så fall for fagets stilling ved NLA i framtida?

I teksten utgjør NLA Høgskolen en case, der utviklingen og situasjonen ved høgskolen koples til spesialpedagogikkens historie og dagsaktuelle utfordringer innenfor rammen av norsk samfunns- og skoleutvikling. Både historien, verdiene og framtida til spesialpedagogikken som fag sees dermed i et NLA-perspektiv, noe som vil være nyttig for videreutvikling ved NLA Høgskolen, men som trolig også vil representere et interessant blikk på spesialpedagogikkens rolle og funksjon for andre instanser innen høyere utdanning.

Innledningsvis tar teksten for seg spesialpedagogikk som fag og forskningsfelt; først i et historisk perspektiv, før fokuset flyttes til de verdiene som kan sies å danne basis for faget. Deretter beskrives oppstarten, utviklingen og status for faget ved NLA Høgskolen, før linjene trekkes til den dagsaktuelle og pågående samfunns- og skoleutviklingen som vil kunne påvirke fagets rolle og funksjon i tiden framover. Helt til slutt knyttes trådene tilbake til hvilken betydning dette kan eller bør få for spesialpedagogikkens framtidige plass ved NLA Høgskolen, og hvilken samfunnsmessig betydning spesialpedagogisk utdanning og forskning med et NLA-perspektiv eventuelt kan ha.

Spesialpedagogikk som fag og forskningsfelt – et tilbakeblikk

Berit Johnsen peker på at analyse av ideer og tradisjoner vil kunne «bidra til økt innsyn i praksis og debatt om aktuelle og framtidige prioriteringer» (2007: 43). Kjennskap til historien og tidligere erfaringer kan altså være viktig både for å kunne forstå egen tid og aktuelle problemstillinger, men også for å kunne ha begrunnede antagelser om hvilke utfordringer samfunn og skole vil stå overfor i tiden framover, og hva det vil kreve. Det er særlig relevant å se tilbake på hvordan opprettelsen og utviklingen

av faget spesialpedagogikk henger sammen med utviklingen av synet på funksjonshemming på den ene siden og utviklingen av den norske fellesskolen på den andre siden.

Det vi med dagens terminologi kaller spesialpedagogiske problemstillinger, ble faktisk aktualisert allerede i den norske grunnskolens startfase (Johnsen 2007:43). Den første allmueskoleloven med undertittelen *for alle og enhver* fra 1739 (Mjøs 2007: 9) var i realiteten ikke for alle, men likevel ble spørsmål om ulike forutsetninger og undervisningstilpasning satt på dagsordenen. Berit Johnsen (2000; 2007) gir daværende teolog og kongelig skoleutvikler Erik Pontoppidan æren for dette. Han ga i en lærerveiledning til *Forklaringen* fra 1737 råd om tilrettelegging av undervisningen både metodisk og innholdsmessig (Johnsen 2007: 47–48), og understreket lærerens ansvar for å undervise i samsvar med prinsipper for barns læring (Johnsen 2007: 48). Det går an å forstå dette som en forløper til dagens prinsipp om tilpasset opplæring, og en forventning om at skolen skal være for alle.

I 1881 gav *Lov om Abnorme Børns Undervisning* såkalte «døvstumme, blinde og aandssvage» barn rett til opplæring. Det gjorde Norge til et foregangsland i Europa (Simonsen 2000: 93) ved at loven slo fast statens opplæringsansvar også for barn med funksjonsnedsettelser. Tilbudene var organisert utenfor den ordinære skolen i form av internatskoler for de ulike kategoriene av funksjonshemming. Barna var altså inkludert i opplæring, men i segregerte former, samtidig som opplæringen var et middel til å trekke alle barn og unge inn i samfunnets fellesskap (Skogen & Buli-Holmberg 2002). Et eksempel er Jakob Sæthres Institut for Aandssvage Børn, som ble etablert i Bergen i 1882.[1] Utgangspunktet for spesialskolevirksomheten var en optimistisk tro på miljøpåvirkningens muligheter og tilhørende «grensesprengende pedagogisk virksomhet» (Sorkmo 2010: 25), som var inspirert av franskmannen Édvard Séguin. Som «åndssvakeundervisningens far» var han mer opptatt av elevenes muligheter enn mangler, og hevdet at tilbakestående barn kunne diagnostiseres, behandles og muligens helbredes (Sorkmo 2010: 20).

1 Senere Eikelund offentlige Aandssvageskole, så Eikelund off. skole, Eikelund kompetansesenter, og deretter Statped vest, som NLA Høgskolen nå har samarbeidsavtale med.

Spesialpedagogikkens røtter

At spesialpedagogikk er et fag med forankring i praksis, synes det å være bred enighet om. Monica Dalen (1994: 43) uttrykker det så sterkt som at «faget har født seg selv i møtet med funksjonshemmede og deres pårørende». Edvard Befring (2012: 33) har definert spesialpedagogikk som «… et internasjonalt fagfelt som arbeider for å gi vilkår for et verdig liv til barn og unge som faller utenfor nådeløse normer og rammer for normalitet», mens Reidun Tangen (2012: 17) har formulert det slik:

> Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i betydelig fare for å møte – funksjonshemmende vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse.

Disse definisjonene fra et knippe sentrale fagpersoner på det spesialpedagogiske området viser at faget må ha et kritisk blikk på forholdene i samfunnet – på vegne av «funksjonshemmede, sårbare, forsømte, engstelige, overaktive og funksjonsdiskriminerte barn og unge» (Befring 2012: 33). Dette samfunnskritiske blikket kan tydelig sees helt fra starten. Da optimistiske pionerer i sin tid prøvde seg fram med stimulering og opplæring av personer med funksjonsnedsettelser på ulike måter, lå det i denne handlingen en sterk samfunnskritikk. Personer med funksjonsnedsettelser var ikke regnet med i samfunnet, men ble nå trukket fram i lyset, og viste seg etter hvert å ha muligheter både for læring og utvikling; et klart argument for å gi personer med funksjonsnedsettelser opplæring.

Den første systematiske utdanningen i spesialpedagogikk besto av egne kurstilbud knyttet til de ulike spesialskolene – en form for «in-service training» (Mjøs 2007: 25). Utdanningen var imidlertid kun et tilbud til lærere i de statlige spesialskolene, samtidig som den største gruppen lærere med behov for spesialpedagogisk kompetanse etter hvert var å finne i hjelpeundervisningen i kommunene.[2] Det var primært dette kompetansebehovet som etter hvert åpnet for at spesialpedagogikk som

2 Etter en lovendring i 1955 som påla kommunene å etablere hjelpeklasser (Askildt & Johnsen 2012: 69).

fag fikk plass innenfor høgskolesystemet – inkludert NLA Høgskolen – og senere status som et vitenskapelig fag (Sorkmo 2010: 67).

Spesialpedagogikk som vitenskapelig fag

De første pionerene på det spesialpedagogiske området var drevet av vitenskapelig nysgjerrighet. Hadde personer med ulike funksjonsnedsettelser muligheter for utvikling og læring? Var det mulig å påvirke deres forutsetninger, eller var disse å forstå som statiske? Kunne man kanskje helbrede funksjonshemming? Slike spørsmål appellerte ikke minst til medisinere, og flere av de mest kjente pionerene på det spesialpedagogiske området var nettopp leger. Maria Montessori fra Italia er i dag godt kjent i Norge på grunn av et stort antall Montessori-barnehager og -skoler rundt om i landet. De er basert på hennes pedagogikk, som i første omgang ble utviklet og utprøvd på barn med utviklingshemming (Norsk Montessoriforbund). I denne sammenheng er det interessant at Montessori som lege fokuserte på det vi i dag vil kalle spesialpedagogisk virksomhet, og dernest at de metoder som ble utviklet for barn med utviklingshemming, har vist seg så godt egnet for alle barn at det i dag danner grunnlag for en omfattende skolevirksomhet.

At spesialpedagogikk framsto som et akademisk fag i europeisk sammenheng, tilskrives gjerne Heinrich Hanselmann (Askildt & Johnsen 2012: 64). Hans arbeider var banebrytende for spesialpedagogikk som egen fagdisiplin. Han brukte begrepet heilpedagogikk om faget, noe som involverte basiskunnskaper fra blant annet medisin, psykologi, sosiologi, filosofi og pedagogikk.

Betydningen av en faglig kompetanse for dem som skulle gi opplæring for funksjonshemmede barn, vokste også fram i Norge. Dette førte i 1961 til oppstart av en felles nasjonal spesialpedagogisk utdanning basert på lærerutdanning (Askildt & Johnsen 2012: 69). Deretter ble spesialskole- og hjelpeklasseopplæring samlet til et felles fagfelt med Statens spesiallærerskole som utviklingsarena. I nordisk sammenheng var dette enestående. Senere ble det åpnet for å gi tilbud om spesialpedagogisk utdanning av ulikt omfang en rekke steder rundt om i landet – inkludert ved NLA Høgskolen fra 1988. Det spesialpedagogiske utdanningstilbudet ved

Statens spesiallærerskole ble suksessivt utbygd; fra 1976 til et hovedfag og fra 1986 til en doktorgrad i spesialpedagogikk. Nå er spesiallærerhøgskolen historie, mens etterkommeren, Institutt for spesialpedagogikk ved Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo, av mange regnes som Norges ledende spesialpedagogiske fag- og forskningsmiljø. Samtidig gis det en rekke utdanningstilbud innen spesialpedagogikk med til dels ulik faglig profil på både master- og ph.d.-nivå rundt om i landet.

I samsvar med variasjoner i faglig profil er det også variasjoner knyttet til tema og metoder som benyttes i forskning både på master, doktor- og postdoktornivå. Det er likevel slik at de fleste forskningsbidragene på ulike måter kan finne sin plass innenfor det Tangen (2012) omtaler som oppgaven til spesialpedagogisk forskning; nemlig å utvikle kunnskap både om vilkår som fremmer og vilkår som hemmer læring. Ut fra dette deler hun forskningens oppgave i tre: 1) bidra til å utvikle og forbedre disse vilkårene, 2) bidra med nye forståelsesmåter og perspektiver og 3) representere et kritisk korrektiv til etablerte oppfatninger, praksiser og systemer (Tangen 2012: 18). Spesialpedagogikkens faglige og forskningsmessige oppgaver i tiden framover vil bli vurdert med dette som utgangspunkt.

Spesialpedagogikk som fag og forskningsfelt – et verdiblikk

Befring (2012:33) har omtalt fagets verdimessige forankring på denne måten: «Spesialpedagogikkens verdigrunnlag og etiske ankerfeste kan sammenfattes med likeverd og ærefrykt for livet». *Ny overordnet del av læreplan for grunnopplæringen* utdyper skolens verdigrunnlag og understreker at «Elevens beste skal alltid være et grunnleggende hensyn» (Udir 2018: 5).

Men hva som er likeverdig og til barnets beste henger sammen med våre verdier, vårt syn på livet og mennesket. Dette vil det være delte meninger om, så hvordan skal man avgjøre hva som er til barnets beste i ulike pedagogiske situasjoner? Spørsmålet foruroliger trolig lærere og ledere i enhver barnehage og skole, fordi det ikke finnes sikre og selvsagte svar. Spørsmålet blir kanskje enda mer urovekkende når det gjelder barn og unge som møter utfordringer og barrierer i skolehverdagen. Lærere må foreta fortolkning og prioritering av verdier de skal forplikte seg på, som igjen får betydning for

både fellesskapet og den enkelte. Skolehverdagen er full av eksempler. Skal elever med alvorlig funksjonshemming få sin undervisning i klasserommet? Spørsmålet krever at verdien av å være synlig til stede og deltaker i et fellesskap må vurderes opp mot behov for særlig tilrettelegging og økt læringsutbytte. Og hvordan skal tilhørighet i et fellesskap forstås? Handler det om å være sammen i fysiske rom, eller handler det om mer overordnet å være regnet med i fellesskapet? Er det riktig å flytte elever som har en utfordrende atferd, til særtiltak i andre lokaler? Hvor mye ressurser skal det brukes på særlig tilrettelegging og omsorg? Skal individuelle hensyn vektes mer enn kollektive behov? Er det best for barnet å lære mest mulig faglig sett, eller skal det sosiale vektlegges sterkere? Dette er eksempler på (spesial)pedagogiske problemstillinger og dilemmaer som innbefatter verdivurderinger.

I boka *Grunnverdier og pedagogikk* hevdes det at «pedagogikk (står) fram som eit verdifag både fordi forskningsfokus krev at ein tek stilling til verdispørsmål, men også fordi dei ulike sidene ved faget i praksis har så stor grad av verdirelevans» (Kaldestad mfl. 2007: 21). Dette kan kanskje i enda sterkere grad sies om spesialpedagogikk. Verdier er ikke bare ord i formålsparagrafer og visjonsdokument. Verdier får betydning og konsekvenser i praktiske situasjoner i barnehager og skoler.

Verdier som viktige spørsmål

Filosofen Charles Taylor er opptatt av hvilke verdier moderne mennesker identifiserer seg med, og hvordan menneskene finner fram til dem. Han innfører begrepet moralske rom. «Det moralske rommet er noe vi er i som fellesskap» (Taylor 1998: 8). Hans forståelse av moralske rom utdypes rundt tre verdimessige akser. Først rundt spørsmål knyttet til respekt. For det andre rundt det som har med forpliktelse å gjøre, og til sist det som har med verdighet å gjøre. Han understreker at de verdimessige spørsmålene må artikuleres, uttrykkes språklig og slik gjøre verdier tydelige. Det er dette som kan gi et offentlig moralsk rom der betingelser for mellommenneskelig samvær skapes. Å ha noe å forholde seg til når vi skal vurdere og foreta valg, er avgjørende for oss som mennesker, og det «er avhengig av forståelsen av at det, uavhengig av min vilje, fins noe edelt, modig og følgelig betydningsfullt for å forme mitt eget liv», skriver Taylor (1998: 52).

Taylor spør seg hvordan verdier blir utviklet. Han skriver at å prøve å uttrykke og sette ord på verdimessige spørsmål i dialog med signifikante andre vil være dannende for våre verdier (Taylor 1998: 46). Signifikante andre er vidt forstått i hans filosofi og kan for eksempel være Gud, foreldre eller til og med et kunstuttrykk. Taylor understreker at mennesket trenger betydningshorisonter gjennom horisonter som er gitt. «Den som søker noe betydningsfullt i livet og som søker å definere seg selv meningsfullt, må eksistere i forhold til en horisont av viktige spørsmål» (Taylor 1998: 53). Mennesket definerer sin identitet på bakgrunn av ting som betyr noe og verdier som springer ut av en horisont av viktige spørsmål. Et kristent livssyn har dette perspektivet. Det er noe som er gitt, som for eksempel menneskets ukrenkelige verdi og vårt ansvar for hverandre. Likevel må disse verdiene utdypes og drøftes når det gjelder betydning og relevans, for at verdiene skal gi retning og hjelp til å velge i praktiske situasjoner. Studier i spesialpedagogikk bør slik sett ha som målsetting å nære studentenes moralske rom gjennom å sette søkelys på viktige og vanskelige etiske problemstillinger. Et dagsaktuelt eksempel på dette er holdninger til funksjonshemning, slik de eksempelvis kommer til uttrykk i den offentlige debatten om fostervannsdiagnostikk, abort og genteknologi.

Edvard Befring, tidligere rektor ved Statens spesiallærerhøgskole og Norges første professor i spesialpedagogikk, skriver at fagets verdigrunnlag finnes i begrepene selvrealisering, rettferdighet, likeverd, inkludering og integritetsvern (2016:14). Dette er verdier det i utgangspunktet er lett å enes om, men selv i slike gode formål finnes problemstillinger og dilemmaer. Hva med selvrealisering? Reindal (2007) drøfter i sin bok *Funksjonshemming, kroppen og subjektet* begrepene eller verdiene selvstendighet og autonomi. Reindal skriver at selvstendighet og autonomi fremmer en tenkning der idealer som kontroll, selvbestemmelse og innflytelse over eget liv, ofte omtalt som empowerment i spesialpedagogisk litteratur, blir avgjørende. Da blir det viktig å stimulere til selvhjulpenhet og uavhengighet. Dette er ikke uviktig, men utilstrekkelig. Reindal refererer til forskere innenfor *Disability Studies* som arbeider ut fra en forståelse av selvstendighet som innebærer gjensidig avhengighet. De hevder at dersom empowerment forstått som selvhjulpenhet og uavhengighet blir idealer, så vil mennesker med funksjonshemming forbli «second class

citizens trying to become first class citizens» (Reindal 2007:100). Hun utdyper begrepene kontroll og autonomi og viser hvordan en tenkning om rasjonalitet som grunnlag for autonomi og kontroll lett kan ekskludere mange mennesker med funksjonshemming.

Målet for opplæringen er ikke nødvendigvis et menneske som kan klare seg selv og ta hånd om sitt eget liv. Reindal benytter begrepet gjensidig avhengighet som noe som følger mennesket sine hjelpebehov i ulike livsfaser i et livsløpsperspektiv. «Gjensidig avhengighet er et grunnvilkår ved den menneskelige tilværelse som ligger som et premiss i møte med den Andre» (2007: 117). Reindal reflekterer over spesialpedagogisk virksomhet i lys av selvets pedagogikk versus en pedagogikk for den Andre. Pedagogikk for den Andre er en tenkning som gjør at mennesker vedkommer hverandre, handler moralsk og ser hverandre, hevder hun. «Verdi må (…) forstås ikke bare som moralske verdier, men også som opplevelsen v seg selv som et verdifullt menneske» (Brunstad 2016: 163).

Menneskeverd

Språkfilosofen Julia Kristeva hevder at det i det moderne samfunnet ikke finnes rom der kravet om nytte og produksjon ikke gjelder. Her inngår man «kun rent kontraktuelle relasjoner til hverandre. Vi har fortrengt vårt behov for kontakt» (Kristeva 2008: 23). Hun ble utfordret av den franske presidenten Jacques Chirac til å informere ham om de funksjonshemmedes situasjon. I *Brevet til presidenten* peker hun på at møtet med funksjonshemmede konfronterer oss med angsten for egen sårbarhet. Det blir særlig tydelig i et moderne prestasjonssamfunn som baserer sitt selvbilde på å være frisk, underholdende, vellykket og velfungerende.

> Anerkjennelsen av vår likhet med mennesker med funksjonshemninger, ikke ut fra vansker og hemninger, men med dem som personer, er det som vever det båndet av vennskap og solidaritet som kjennetegner menneskelig verdighet. Denne "higen etter anerkjennelse" – for har vi ikke alle behov for å bli hilst, verdsatt og elsket, selv når vi påstår at vi ikke bryr oss om hva andre sier? – og som i sin høyeste form viser seg i kjærlighet til andre, blir på denne måten selve grunnlaget for den demokratiske pakten (Kristeva 2008: 64).

Kristen etikk har som sitt utgangspunkt at menneskets verd og verdighet ikke er avhengig av prestasjoner, og ikke kan regnes i nytteverdi. Menneskets verd er gitt av den Gud som skapte mennesket i sitt bilde. Mennesket er elskverdig og har verdi uavhengig av prestasjoner og læringsresultat. Pedersen understreker at «Berøringsfeltet mellem pædagogik og kristendom kan ikke anskues sort/hvidt … det gælder om at dygtiggøre sig gennom analyser, samtaler med andre og vurderinger for at finde vejen frem» (2002: 247). Våre verdihorisonter og moralske rom lar seg prege av det samfunn vi lever i. Pedagoger må både se med kritisk blikk på samtidens verdisetting og kvalifisere seg til å delta i dialogen om barnets beste og menneskets verd. Faget spesialpedagogikk må ha som oppgave også å kvalifisere studenter til å delta i verdimessig analyse og samtale.

Å se på barnehage og skole som en økonomisk investering er blitt stadig mer vanlig. Et eksempel som kan illustrere dette, er tittelen på NOU:14: 2016. *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial.* God læring er et vesentlig anliggende, men både tittelen *Mer å hente* og begrunnelse som «kunnskapskapital er samfunnets viktigste ressurs» (2016: 8) trekker oppmerksomheten i et nytte- og utbytteperspektiv. Foros og Vetlesen (2015: 102) peker på at nytteperspektivet stadig vinner terreng i skolesammenheng, blant annet gjennom uttrykk som å «få kompetanse ut av befolkningen». Selvsagt skal skolen være til nytte både for barn og unge og for samfunnet, men det er grunnleggende viktig at skole og barnehage sørger for at barn med ulike forutsetninger blir verdsatt, og at tilhørighet og respekt ikke er avhengig av prestasjoner. Det vil være en forutsetning for at alle barn skal få oppleve likeverd og tilhørighet.

Det kan være grunn til å frykte at mennesker med funksjonshemminger vil komme til å lide under det økte fokus som sees, i både barnehage og skole, på måling av læring, premiering av effektivitet og rangeringssystemer. Faget spesialpedagogikk må ikke skygge unna samtaler om verdimessige valg og prioriteringer som kan få urovekkende konsekvenser for utsatte barn og unge. Kanskje har dette med normer og verdier blitt mer diffust i et stadig mer pluralistisk samfunn. Foros og Vetlesen spissformulerer seg slik: «Vi er usikre i våre verdier, utydelige i våre holdninger, uklare i våre meninger og forlegne i våre voksenroller» (2015:

11). Når det velges og prioriteres, avsløres det hva som anses som viktig, og tilsvarende hva det legges mindre vekt på. I faget spesialpedagogikk må studentene bli oppmerksom på valgene, drøfte konsekvenser og lære å ta stilling. Fordringen om å ta ansvar for andre og især de mest trengende og vergeløse er i særlig grad fagets grunnleggende verdi, understreker Befring (2016). Gjennom å fokusere på at alle barn og unge har læringsressurser, fastholde et helhetlig perspektiv på læring, forberede på verdimessige problemstillinger og utruste for kritiske diskusjoner kan faget spesialpedagogikk bidra til å realisere en barnehage- og skolehverdag der alle barn opplever læring, tilhørighet og fellesskap. Da vil de også få ivaretatt sin rett til en opplæring som «fremjar helse, trivsel og læring», slik loven forutsetter (Oppll. kap 9A).

Spesialpedagogikk ved NLA Høgskolen

Fagtilbud i spesialpedagogikk kan utdanningspolitisk sies å være forankret i *FNs menneskerettighetserklæring* (FN 1948). Særlig har *Salamancaerklæringen* fra 1994 om inkluderende opplæring og FN-konvensjonen om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne (FN 2008) bidratt til økt oppmerksomhet innen fagområdet. Dette har også vært en viktig begrunnelse for NLA Høgskolen til å prioritere fagtilbud i spesialpedagogikk. Det er fortsatt en vesentlig samfunnsoppgave å sette søkelys på utfordringer og barrierer som mennesker kan møte både i barnehage, skole og livsmiljø, og det framstår følgelig utdanningspolitisk som naturlig å bidra til økt kunnskap om og innsikt i det spesialpedagogiske fagområdet.

Et fag som utfordrer og beriker

Men NLA Høgskolen har også helt fra starten av gitt faget spesialpedagogikk en etisk og verdimessig forankring. Et kristent menneskesyn med vektlegging av menneskeverd, likeverd og ansvar gir en etisk begrunnelse for faget. «Vi har et medmenneskelig ansvar for at ingen i vårt eget nærmiljø holdes utenfor fellesskapet … likeverd utfordrer oss til inkludering og fellesskap», skrev Inger-Johanne Jenssen, som utviklet og hadde

ansvar for fagtilbudet i spesialpedagogikk ved oppstarten i 1988 (Jenssen 1990: 149). Hun minnet om at faget «… tar sitt utgangspunkt i opplæringssituasjonen for funksjonshemmede og hvordan hjem, skole, nærmiljø og samfunn kan tilrettelegge for gode utviklingsmuligheter for den enkelte» (s 146). Videre pekte hun på at vi alle vil kunne oppleve å komme til kort overfor samfunnets krav mer eller mindre og i perioder i livet (s. 147).

Inkludering er ikke bare en politisk ide eller en visjon, men har et etisk innhold og en positiv egenverdi, hevder NLA-professorene Børhaug og Reindal (2016: 135). Understreking og drøfting av det etiske innholdet i inkluderingsbegrepet har vært et tema som har fulgt faget fra oppstarten. Etiske overveielser og holdninger er ikke minst viktig i et spesialpedagogisk perspektiv. Joronn Sæthre, som var tilknyttet NLA i en årrekke, har i sin forskning gitt oppmerksomhet til blant annet verdien respekt. I samtaler med elever med utviklingshemming har hun drøftet det å vise respekt for elever med utviklingshemming og hvordan dette kan tre fram i undervisningen (Sæthre 2007). Ved å utforske elevenes egne opplevelser og perspektiv har denne forskningen bidratt både til berikelse og forståelse. Nils Christie skriver i sin bok *Små ord for store spørsmål* om samfunnsforskningens viktigste rolle: «Å skape forutsetninger for at folk kan se at de vet noe, og derved også se at de er noe verd» (Christie 2009: 53). Faget spesialpedagogikk kan romme et slikt berikelsesbidrag og samtidig være en kritisk stemme i dagsaktuelle problemstillinger. Dette har vært en viktig begrunnelse for fagets berettigelse ved NLA Høgskolen.

Økende behov for spesialpedagogisk kompetanse

Utvikling av tilbud i spesialpedagogikk ved daværende Lærerakademiet var koplet til pågående samfunnsmessige enderinger for personer med funksjonsnedsettelser, samtidig som det var et klart svar på regionale behov.

Det startet med ett års videreutdanning rettet mot lærere i videregående skole. Bakgrunnen var et voksende behov for spesialpedagogisk kompetanse blant lærere i videregående skole, etter at lov om videregående opplæring fra 1976 (§4) påla fylkeskommunen å holde av et visst

antall plasser til ungdom som ikke innfridde kravene og dermed heller ikke hadde rett til videregående opplæring (Lovdata Pro). Dette forutsetter en videregående skole som evner å tilrettelegge for elever med funksjonsnedsettelser. NLAs tilbud om spesialpedagogisk videreutdanning for lærere i dette skoleslaget var med andre ord et klart svar på høyst aktuelle endringer og behov i opplæringssektoren.

NLA tok dermed ansvar for å gjøre noe med den utfordringen som ble holdt fram som et argument for faget: For at alle barn, også funksjonshemmede, skal få sin oppvekst og skolegang i sitt lokalmiljø, er det behov for spesialpedagogisk kompetanse i nærmiljøene. Dette kom i kjølvannet av de såkalte «tvilling-reformene» – to samtidige reformer på det spesialpedagogiske området. På den ene siden en spesialundervisningsreform, *prosjekt S*, som medførte nedleggelse av de statlige spesialskolene (St.meld. nr. 54 (1989–90) og St.meld.nr. 35 (1990-91)). Dette var en naturlig, om enn ganske forsinket, oppfølging av den såkalte *integreringsloven* av 1975, og en ytterligere understreking av at kommuner og fylkeskommuner har ansvar for all opplæring. På den andre siden var det en ansvarsreform knyttet til helse- og sosialfaglige tjenester, *HVPU-reformen*, som innebar en nedleggelse av det såkalte helsevernet for psykisk utviklingshemmede (St.meld. nr. 47 (1989–90)). Personer med utviklingshemming fikk da, på lik linje med alle andre, rett til offentlige tjenester i sitt lokalmiljø. En rekke sentralinstitusjoner ble nedlagt, og beboerne ble tilbakeført til sine hjemsteder. Følgelig måtte kommunene selv bygge opp nødvendige tjenestetilbud til sine innbyggere med utviklingshemming. Begge disse reformene tilsa et stort behov for kompetanse knyttet til ulike tiltak og tjenester i nærmiljøet for personer med ulike funksjonsnedsettelser. Spesialpedagogisk kompetanse ble etterspurt i barnehage og skole, men også på andre tjenesteområder.

Med dette som bakteppe ble kompetansegivende videreutdanning for lærere innen spesialpedagogikk de første årene supplert med eksterne etterutdanningskurs på oppdrag fra kommunene. Dette medførte et nært samarbeid med de opplæringsansvarlige om regional kompetanseutvikling – et samarbeid som i alle år har hatt stor betydning for videreutviklingen av tilbudene.

Utvikling og status for spesialpedagogikk ved NLA Høgskolen

Det var altså tungtveiende politiske og regionale begrunnelser som harmonerte godt med institusjonens verdibaserte samfunnsansvar, som førte til at daværende Lærerakademiet i 1988 valgte å starte opp med tilbud innen spesialpedagogikk – til tross for mangelfull spesialpedagogisk kompetanse og en viss skepsis og usikkerhet i personalet. Det var dermed nødvendig å knytte til seg personale med spesialpedagogisk kompetanse. Her må noen sentrale ildsjeler og foregangskvinner nevnes. Inger-Johanne Jenssen, som allerede er nevnt, må tilskrives hovedæren for at faget gjorde sitt inntog ved NLA. Med bakgrunn fra pedagogisk-psykologisk tjeneste og Hans Jørgen Gjessing sitt såkalte *Bergensprosjek*t ved Universitetet i Bergen brukte hun all sin energi på å utvikle spesialpedagogiske tilbud av relevant og god kvalitet til beste for regionen. Det framsto derfor som helt naturlig at presten i minnetalen ved hennes båre sammenlignet spesialpedagogisk arbeid og misjonsvirksomhet. Han framholdt at begge deler handler om at man har fått del i og kjennskap til noe som er så godt og viktig at det må deles med andre. Dette syntes å være styrende for Inger Johanne Jenssens liv både når det gjaldt spesialpedagogikk og misjon.

Det har i årenes løp naturligvis vært mange fagfolk som har hatt betydning for det spesialpedagogiske arbeidet ved NLA, men et par andre bør nevnes spesielt når det gjelder utvikling av faget og studietilbudene. Joronn Sæthre sørget som nevnt for at personer med utviklingshemming ble satt i fokus, og for et brukerperspektiv i forskning og undervisning, noe som medførte et tett samarbeid med Stiftelsen SOR[3] gjennom flere år. Videre har Solveig Magnus Reindal med sin doktorgrad i spesialpedagogikk og bakgrunn som filosof stått sentralt når det gjelder utvikling av NLA sin spesialpedagogiske forsknings- og undervisningsprofil.

Kunnskapsutvikling og kunnskapsfornyelse innebærer et fortolkningsarbeid som «dypest sett (er) et moralsk anliggende» (Brunstad,

3 Opprettet i 1951 på initiativ fra statsråd Aasland og ble i 1956 «omdøpt» til Samordningsrådet for Åndssvakesaken i Norge – forkortet SOR. Omgjort til stiftelse fra 2001 som Samordningsrådet for arbeid for mennesker med utviklingshemming. SOR samvirker med enkeltpersoner, frivillige organisasjoner, offentlige etater, fagmiljø og utdanningsinstitusjoner for å fremme utviklingshemmedes rettigheter.

Reindal & Sæverot 2015: 17). Derfor har faget spesialpedagogikk ved NLA ikke bare hatt fokus på kunnskapsdeling og kvalifisering av pedagogisk personale, men også satt søkelys på grunnleggende spørsmål knyttet til menneskeverd og kompleksiteten i menneskets utvikling og danning. Å bidra med kritiske perspektiv til oppfatninger, holdninger og verdier som hemmer eller fremmer en inkluderende praksis, og å peke på muligheter som ivaretar menneskeverdet, har vært et viktig anliggende for det spesialpedagogiske fagmiljøet ved NLA.

Studietilbud og studenttilfang

Oppstarten høsten 1988 i form av et påbygningstilbud i spesialpedagogikk for lærere[4] var en svært forsiktig start på det som etter hvert er blitt et omfattende studietilbud. NLA Høgskolen har nå fire ulike 15 studiepoengs emner på bachelornivå, i tillegg til at det er mulig å skrive en bacheloroppgave innen spesialpedagogikk. Praksisfeltet har konkret etterspurt muligheten for til sammen 60 studiepoeng videreutdanning, særlig for barnehagelærere, noe som har gjort det nødvendig i økende grad å fokusere på spesialpedagogiske utfordringer i barnehagen, ikke minst etter at retten til barnehageplass for alle ble innført i 2009, og de aller fleste barn nå går i barnehage.

Både barnehagelærerutdanningen (BLU) og grunnskolelærerutdanningene (GLU) ved NLA har spesialpedagogiske tema integrert i utdanningen, og svært mange studenter velger spesialpedagogiske problemstillinger for bacheloroppgaven. Fra 2005 ble det formelt sett mulig å levere en masteroppgave i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk, som en av tre varianter av mastergrader i pedagogikk ved NLA Høgskolen, men også før den tid omhandlet mange av masteroppgavene i pedagogikk spesialpedagogiske tema. Dette kan sees som en bekreftelse på at spesialpedagogiske spørsmål er relevante for hele det pedagogiske fagfeltet, noe som henger naturlig sammen med prinsippet om en barnehage og en skole for alle.

4 Det som på den tiden utgjorde 1. og 2.halvårsenhet i spesialpedagogikk, også kalt A- og B-kurs.

Det er en sammensatt studentgruppe på alle de spesialpedagogiske emnene; unge studenter som tar spesialpedagogikk som del av en akademisk grad i pedagogikk på bachelor- og masternivå, studenter som tar slike emner som valgemner innenfor sin grunnskole- eller barnehagelærerutdanning, og erfarne praktikere som tar ett eller flere spesialpedagogiske emner som videreutdanning. Denne siste gruppen er i seg selv sammensatt. Selv om de fleste arbeider i opplæringssektoren, er det også mange fra andre tjenesteområder og fra frivillighetsarbeid som tilegner seg spesialpedagogisk kompetanse ved NLA Høgskolen.

Faglig profil

Det er særlig to stabile og klare kjennetegn ved NLA Høgskolen sin spesialpedagogiske fagprofil. Ett er forholdet til pedagogikkfaget. Det fins ulike syn på forholdet mellom allmennpedagogiske og spesialpedagogiske problemstillinger (Groven 2013; Ravneberg 1999) og på forholdet mellom allmennlærere og det som kalles spesialpedagoger (Haug 2000; Skogen 2004). Dette forholdet er nært knyttet til synet på funksjonsnedsettelser og funksjonshemmede på den ene siden, og på den andre siden til hvorvidt skolen i seg selv kan være årsaken til at barn strever (Mjøs 2007). NLA ønsker gjennom studiestruktur og innhold å understreke den klare sammenhengen mellom det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske og de grunnleggende problemstillingene som påvirker dette forholdet. Det legges vekt på å se spesialpedagogikk som en del av det pedagogiske fagfeltet, slik at det kreves noe grunnleggende pedagogisk kunnskap forut for fordypning i spesialpedagogiske tema. Studentene skal kjenne det ordinære både når det gjelder læring og utvikling og organisering av opplæring før man blir kjent med det som måtte ligge i periferien av det ordinære, og som dermed på ulike måter utfordrer oss.

Det andre kjennetegnet ved den spesialpedagogiske fagprofilen ved NLA Høgskolen er knyttet til institusjonens verdiforankring. Det legges stor vekt på at studentene skal drøfte og ta stilling til grunnlagsproblemer, som det er særlig mange av på det spesialpedagogiske fagfeltet. Dette kan handle om ulike forståelser av funksjonshemning, livskvalitet,

inkludering og spørsmål knyttet til formål, rettferdighet, menneskeverd og mangfold. Som en konsekvens av dette vil all kunnskap som studentene måtte få om diagnoser, funksjonsnedsettelser, spesialpedagogiske tjenester og metodiske tiltak, bygge på generell pedagogisk kompetanse og koples til refleksjon og drøfting av de grunnleggende antakelsene og forståelsene som dette måtte hvile på. Sentrale spørsmål her er ikke minst knyttet til forholdet mellom et individ- og et systemperspektiv i forståelse av barns vansker. Ønsket er at studentene blir i stand til å videreføre spesialpedagogikkens primærlojalitet overfor funksjonshemmede og marginaliserte grupper (Skogen 2004: 30) i lys av samfunnsendringer som stiller faget overfor stadig nye utfordringer (Askildt & Johnsen 2004: 83). Ved NLA Høgskolen legges det vekt på at studiene skal fremme dømmekraft og profesjonelt skjønn som bygger både på kunnskap, et bevisst etisk grunnlag og på evne til selvstendig og kritisk vurdering.

For å følge opp Jenssen sin oppfordring om «medmenneskelige ansvar for at ingen i vårt nærmiljø holdes utenfor fellesskapet» (1990), inngår nå perspektiver fra interkulturell pedagogikk i de ulike spesialpedagogiske emnene ved NLA Høgskolen. Dette er gjort i dialog med ansvarlige aktører i praksisfeltet og er dermed i samsvar med erkjente behov i regionen. Barn med minoritetsspråklig og annen kulturell bakgrunn utgjør etter hvert en stor andel av barnegruppen både i barnehage og skole. Det utfordrer holdninger og praksis, og utløser naturligvis nye kompetansebehov i en barnehage og en skole for alle. Samtidig er det utfordrende sammenhenger mellom spesialpedagogiske behov og behov for tilrettelegging på grunn av minoritetsspråklighet. Minoritetsspråklige elever er en sammensatt gruppe, der noen har en historie med manglende skolegang og store traumer – noe som på sin måte krever ulike tiltak og spesialpedagogisk kompetanse. Andre blir på grunn av manglende skolegang og sviktende norskspråklig kompetanse forstått som å ha lærevansker. Av slike grunner er minoritetsspråklige barn både underrepresentert og overrepresentert i spesialundervisningen. Avklaring av disse barnas behov krever en kombinasjon av spesialpedagogisk og interkulturell kompetanse. Fra 2018 tilbyr NLA høgskolen en bachelorgrad i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk og interkulturell pedagogikk. Tanken er at dette etter hvert skal bygges ut til en mastergrad.

Forskningsmessig profil

I samsvar med vektlegging av grunnlagsproblemer i studietilbudene har ansatte ved NLA høgskolen sett det som et viktig anliggende at også forskningen skal bidra til å fremme diskusjoner om ansvar, menneskeverd, fellesskap og muligheter for alle. Her inngår de spesialpedagogiske perspektivene som en naturlig del av institusjonens pedagogiske forskning, ved både å utfordre og berike med supplerende tema og forskningsspørsmål. Dette har blant annet resultert i antologien *Spesialpedagogikk; fagidentitet og samfunnsnytte* (2016), som Solveig M. Reindal sammen med Rune S. Hausstätter ved Høgskolen på Lillehammer (nå Høgskolen Innlandet) var redaktør for. Her bidro flere fagpersoner ved NLA med artikler. Av relevante ph.d.-arbeider gjennomført innenfor stipendiatstillinger ved NLA kan nevnes *Skolen mot rasisme. En sammenligning av antirasistiske verdier i fransk og norsk læreplandiskurs* (Børhaug 2008) og *Tverrprofesjonelt samarbeid mellom skole og barnevern* (Hesjedal 2014). For tiden pågår to ulike spesialpedagogiske ph.d.-prosjekt; ett om læreridentitet for en inkluderende fagopplæring i Finland, og ett om betydningen av tidlig innsats og inkludering for at jenter med Asperger syndrom skal kunne delta i skolens fellesskap.

Masteroppgavene på det spesialpedagogiske området ved NLA Høgskolen gir også kunnskapsbidrag til videreutvikling av praksisfeltet både i barnehage og skole, og flere av disse masteroppgavene danner grunnlag for videre vitenskapelig arbeid innenfor ph.d.-arbeid ved andre institusjoner. Styret ved NLA Høgskolen har nyligvedtatt at det skal søkes NOKUT om akkreditering av et ph.d.-program i samarbeid med VID vitenskapelige høgskole – et program med tittelen *Education, existence and diversity.* Tittelen gir klare indikasjoner på at spesialpedagogiske problemstillinger vil ha sin naturlige plass innenfor programmet, og foreløpige planer for ny forskergruppestruktur som skal understøtte både ph.d.-programmet og NLA Høgskolens øvrige studietilbud, inneholder en avdelingsovergripende forskergruppe innen mangfold.

Det bør også nevnes at NLA Høgskolen i 2019 fikk midler fra Norges forskningsråd innenfor FINNUT-programmet[5] til et 3-årig innovasjonsprosjekt på det spesialpedagogiske området i samarbeid med to kommuner, Universitetet i Stavanger og Statped. Prosjektets tittel er *Samarbeid om utvikling av kompetanse for inkluderende praksis i barnehage og skole.* NLA skal lede prosjektet, og får fullfinansiert en stipendiatstilling i prosjektet innenfor NFR-tildelingen. Ifølge NFR er det ikke ofte at de tildeler midler til en privat høgskole.

Spesialpedagogikk som fag og forskningsfelt – et framtidsblikk

På mange måter kan det se ut som faren for stigmatisering og utskilling i dag rammer langt flere mennesker enn for 20 år siden. Det såkalte «PISA[6]-sjokket» i 2001, der Norge ikke gjorde det like godt som forventet i internasjonal sammenheng, skapte sjokkbølger i det skolepolitiske Norge og var bakgrunnen for utvikling av en helt ny form for læreplan; «fra dannelse til *læringstrykk*» (Sjøberg 2014: 197). Det ble sett som nødvendig å finne ut av hvordan Norge kunne hevde seg bedre i den internasjonale kunnskapskonkurransen. Ny læreplan, læreplanen for kunnskapsløftet (LK06), er målstyrt og har et kvalitetsvurderingssystem med resultatmål som styrende kvalitetsindikatorer (Udir 2010). Det ble samtidig gjort store endringer med seksåringene i skolen, som fra starten i 1997 skulle undervises ut fra barnehagens pedagogiske prinsipper. Nå ble det økte forventninger om å mestre konkrete ferdigheter i lesing og regning allerede i løpet av den første vinteren på skolen, men uten forskningsbasert kunnskap om hva dette har å si for seks-åringene (Haug 2017). I dag ser både media og forskere en bekymringsfull utvikling i barn og unges psykiske helse i sammenheng med prestasjonspress og økt fokus

5 Forskning og innovasjon i utdanningssektoren 2014–2023. https://www.forskningsradet.no/om-forskningsradet/programmer/finnut/.

6 Programme for International Student Assessment som gjennomføres i regi av OECD i 60–70 land, og omfatter kunnskaper og ferdigheter i lesing, naturfag og matematikk. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf

på vellykkethet både i skolen og samfunnet for øvrig (Klepp & Aarø 2017; Reegård & Rogstad 2016; Uthus 2017).

Dagsaktuelle problemstillinger tyder på at prinsipper som inkludering og aksept for mangfold er under press, og her kan skolen både være del av problemet og del av løsningen. Kanskje det var bakgrunnen for at Kunnskapsdepartementet nedsatte en ekspertgruppe for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Gruppen skulle særlig se på forhold knyttet til inkludering, og har konkludert med at «dagens spesialpedagogiske system er ekskluderende fordi organiseringen og innholdet fører til manglende tilhørighet i fellesskapet av andre barn og unge» (Nordahl 2018: 7). På dette grunnlag foreslo gruppen å fjerne retten til spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Den pekte i tillegg på at spesialundervisningen i stor grad gjennomføres av assistenter uten spesialpedagogisk kompetanse, og foreslo å innføre et krav om (spesial) pedagogisk kompetanse i spesialundervisningen. Kunnskapsdepartementet har nettopp gjennomført en omfattende høring på bakgrunn av gruppens rapport. Både rapporten og høringsuttalelsene vil utgjøre sentrale bidrag til en ny stortingsmelding høsten 2019 – kalt *Tidlig innsats og inkluderende fellesskap*. Det synes altså som man er klar over at skolen på mange måter virker ekskluderende til tross for at inkludering er et førende prinsipp. En viktig spesialpedagogisk oppgave blir da å se til at foreslåtte endringer ikke fører til at «individuelle behov blir usynliggjort» (Sæthre 1997:81), men bidrar til å «fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår» (Tangen 2012:17) for de som nå opplever manglende tilhørighet til fellesskapet.

Samfunnstrender og spesialpedagogiske behov

I Norge kommer skolens samfunnsmessige rolle og funksjon klart til uttrykk i Grunnloven. I §109 første ledd heter det at

> Alle har rett til utdanning. Born har rett til å ta imot grunnleggjande opplæring. Opplæringa skal utvikle evnene til kvart barn og ta omsyn til dei behova det har, og fremje respekt for demokratiet, rettsstaten og menneskerettane.

Her slås det fast at alle har rett til en opplæring som de kan dra nytte av. Tilpasset opplæring blir da en nødvendig forutsetning, og det framstår som en naturlig følge at det er behov for kunnskap om ulike læreforutsetninger og tilretteleggingsbehov – altså spesialpedagogisk kompetanse. Dessuten skal denne opplæring tjene samfunnet og samfunnsutviklingen ved å støtte opp om demokrati og menneskerettigheter, i samsvar med internasjonale konvensjoner som Norge har ratifisert. Dette kan også leses som et krav om at opplæringen skal være inkluderende i den forstand at den rommer hele mangfoldet. For hvordan kan man fremme respekten for alle menneskers universelle rettigheter uten å kjenne til det mangfoldet som et samfunn består av?

Samtidig må dette sees i lys av både nasjonale og internasjonale samfunnsmessige og utdanningspolitiske trender, som på mange måter synes å være på kollisjonskurs med nettopp det som Grunnloven framholder: et samfunn og en skole for alle. Her representerer kanskje debatten om genteknologi og abort spesielt utfordrende problemstillinger og dilemma som berører det spesialpedagogiske feltet. Filosofistipendiat Sterri ved UiO hevdet i et intervju med Minerva (2017) at personer med Downs syndrom aldri kan leve et fullverdig liv uansett hvor mye samfunnet legger til rette, og at et slikt kromosomavvik derfor er et legitimt argument for å sortere ut uønskede embryoer. I dag diskuteres spørsmål knyttet til abort av ett foster i forbindelse med tvillingsvangerskap. Begge deler viser at vi ut fra ulike kriterier kan sortere bort de barna som av forskjellige grunner ikke er ønsket, og at teknologiutviklingen setter oss i stand til å identifisere stadig flere kvaliteter ved et foster slik at vi nærmest kan designe egne barn.

I en artikkel om inkludering i en transhumanistisk (fram)tid skriver Børhaug og Reindal (2018: 82) om hvordan transhumanisme fremmer en tenkning som endrer synet på menneskelige livsvilkår. Dersom utgangspunktet er at «funksjonsnedsettelser er uønskede fordi de hindrer deltakelse» (87), vil genmanipulering og kunstig intelligens kunne brukes til å endre menneskelige forutsetninger i stedet for å redusere samfunnsskapte barrierer, og aksepten for mangfold vil følgelig snevres inn. Forfatterne tar til orde for at selv om det naturligvis er «viktig å utvikle barn og unges evner» (92), vil denne teknologiske utviklingen kreve en «etisk

forståelse av pedagogikkens oppgave» (83), og en «dypere kritisk refleksjon om evner og anlegg som en hovedpremiss-leverandør av menneskelige muligheter» (92), samt «en diskusjon om hva slags verden vi ønsker å leve i» (93). De samme forfatterne framholder i en annen artikkel behovet for en systemkritikk med vekt på det etiske, og at periferien og det marginale innebærer en «potensiell demokratisk kraft» (Børhaug & Reindal 2016: 144), som kan bidra til «å gjøre sentrumet til et bedre fellesskap, hvor den enkelte blir i stand til å bruke seg selv på en verdifull måte til gagns for alle» (145). Det kan forstås slik at den annerledesheten som spesialpedagogikken representerer, har en verdi som kanskje også kan være til hjelp for den enkelte til å våge å se og anerkjenne egen annerledeshet. Dette kan være en nødvendig støtte til den såkalte generasjon prestasjon, som opplever krav til vellykkethet på alle områder og dermed utvikler stress og psykiske vansker. Dersom man får oppleve et verdsatt mangfold, vil det kunne være lettere å akseptere seg selv også, selv om man ikke vil eller kan leve opp til alle de krav man møter (Mjøs, under utgivelse). Det er med andre ord mange dagsaktuelle utfordringer som krever et spesialpedagogisk blikk – også utover den målgruppen spesialpedagogikken i utgangspunktet ble til for.

Spesialpedagogikk og allmennpedagogikk

Forholdet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk forskyves naturlig nok i takt med ambisjonene om at de fleste barn skal ivaretas innenfor det allmennpedagogiske tilbudet. I den siste stortingsmeldingen på det spesialpedagogiske området *Læring og fellesskap* ble dette formulert på følgende måte:

> Økte inkluderingsambisjoner har gjort det nødvendig å forskyve forholdet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk i retning av at allmennpedagoger i langt større grad enn tidligere må forholde seg til det som tidligere var spesialpedagogiske utfordringer (Meld.St.18 (2010–2011): 43).

Dette er i etterkant fulgt opp på ulike måter. Først kan nevnes rapporten *Utdanning og forskning – veien videre* fra Ekspertgruppen for

spesialpedagogikk (SPESPED 2014). Rapporten understreker spesialpedagogikkens berettigelse i en barnehage og skole for alle, og at ambisjonene om inkludering og likeverd tilsier at spesialpedagogisk kompetanse ikke må forbeholdes spesialpedagogiske tiltak, men i større grad også benyttes i ordinære tiltak. Gruppen foreslår at spesialpedagogiske emner må tidlig inn i grunnutdanningene og i nasjonale satsinger på videreutdanning for lærere. Det siste ser ut til å bli realisert fra høsten 2019.[7] Rapporten tar imidlertid ikke opp i seg det faktum at man i mange pedagogiske miljøer synes å blande sammen spesialundervisning som tiltak og spesialpedagogikk som fag, og derfor betrakter spesialpedagogikk som en hindring for inkludering. De uklare skillelinjene mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk kan dessuten lett lede til at man ikke lenger ser behovet for spesialpedagogisk kompetanse, med den risiko som kan ligge i det for de som spesialpedagogikken i utgangspunktet er til for. Det er derfor nødvendig å være observant for å se til at deres behov ikke blir usynliggjort og oversett. Ekspertgruppen (SPESPED 2014) ga mange detaljerte anbefalinger både for forskning og utdanningstilbud innen spesialpedagogikk på ulike nivå, men rapporten inneholder ingen antydninger om at det er behov for forskning som belyser og reflekterer over fagets selvforståelse og faglige forankring. Det kan med andre ord se ut som denne foreløpig siste gjennomgangen av utdanning og forskning i spesialpedagogikk etterlater seg flere spørsmål. Og med tanke på en barnehage og skole for alle, der allmennpedagogikk og spesialpedagogikk mer og mer må sees som to sider av samme sak (Groven 2013: 148), er dette kanskje spørsmål som må håndteres som et felles pedagogisk anliggende.

Fagidentitet og samfunnsnytte

Spesialpedagogikkens fagidentitet er – og vil være – i kontinuerlig endring, i takt med det samfunnet til enhver tid krever og forventer. Eva Simonsen (2010) peker på at forventningene fra samfunnet ikke nødvendigvis samsvarer med hva faget selv forstår som sin oppgave. Hun hevder

7 Da er videreutdanning i spesialpedagogikk inkludert i den nasjonale kompetanseutviklingsstrategien for lærere, «Kompetanse for kvalitet». https://www.udir.no/videreutdanning.

at spesialpedagogikken som fag blir forsøkt redusert til en type støttedisiplin for skolen, og tolker nasjonale styringsdokumenter på følgende måte:

> Signalene går ut på at spesialpedagogikken skal være innrettet mot å oppfylle skolens behov og krav. Profesjonen oppfyller sitt samfunnsoppdrag ved å bistå skolen i å forbedre sine resultater og nå høyere opp på internasjonale rankinglister. Spesialpedagogikken blir tillagt to hovedoppgaver: å ta seg av lese-skrivevansker og ordne opp med bråk og uro i skolen. Det er to nøkkelinnganger til at Norge skal kunne hevde seg i den internasjonale skolekonkurransen (Simonsen 2010: 37).

Med et slikt utgangspunkt blir spesialpedagogikk som fag å betrakte som et instrument for å tjene et formål som kanskje ikke er til det beste verken for de som trenger faget mest, eller for andre. Det kan til og med komme på kollisjonskurs både med det som Befring (2016) framholder som allmenne verdier, og mer spesifikke spesialpedagogiske verdier. Her kan nevnes selvrealisering, rettferdighet, likeverd, integritetsvern og inkludering (Befring 2016: 25–30). Som omtalt tidligere kan det være helt andre mål som skal være spesialpedagogikkens anliggende, helt andre innfallsvinkler til problemstillingene i dagens opplæringssystem som er nødvendige, og andre samfunnsmessige spørsmål som er av langt større betydning å ha fokus på. Befring formulerte det slik i et foredrag i 2011: «Spesialpedagogikken i dag skal bidra til å tette sprekkdanningane i velferdssamfunnet» (Befring, foredrag 05.09.2011). Det kan eksempelvis handle om å spørre hva som bør være styrende for praksisen i barnehage og skole, hvilke behov det er for å se på både lovverk og etterlevelse av lovverket i vårt velferdssamfunn, forholdet mellom jus og etikk. Det kan være grunn til å se på hvordan spesialpedagogisk kompetanse blir og bør bli brukt, om spesialpedagoger lar seg bruke på rett måte, eller om de lar seg misbruke. Listen over spørsmål kunne vært lengre, men det framstår som ganske klart at det er høyst aktuelt fortsatt å vektlegge grunnlagsspørsmål innenfor spesialpedagogikkfaget – slik NLA Høgskolen gjør både i utdanning og forskning.

Er det fortsatt behov for spesialpedagogikk i en NLA- kontekst?

Det avgjørende nye i vekkelsen eller oppdagelsen på 1800-tallet var at alle mennesker kan utvikle seg og lære, og derfor har rett på opplæring og tilhørighet i samfunnets fellesskap. Dette ble fulgt opp av en ansvarsvekkelse. Vi har alle et medmenneskelig ansvar for hverandre også på opplæringsfeltet og et særskilt ansvar for dem som står svakt eller dem som blir holdt utenfor. Et kristent menneskesyn fastholder nettopp det at alle mennesker er like mye verd. At NLA Høgskolen prioriterer å videreføre denne vekkelsen, må sees som både nødvendig og betydningsfullt, og helt i samsvar med fagets verdimessige basis.

Paulo Freire konkluderte på 70-tallet med at menneskehetens ultimate kall i endringstider er å engasjere verden for å forandre verden (Fullan, Quinn & McEachen 2018). Fram mot vår tid kan vi på den ene siden se økte inkluderingsambisjoner og anstrengelser for å bygge en skole for alle, og på den andre siden oppdage en utdanningsideologi som i stadig større omfang ser utdanning som vare og konsum (Løvlie 2009) – med en tydelig utbyttetenkning som følge.

Samfunnet står overfor mange utfordringer og en usikker framtid. Denne teksten har pekt på at menneskeverdet er under press på ulike måter. Mye tyder på at tendensen til stigende forskjeller tiltar. Det meldes om økende utenforskap og stort frafall i videregående skole. Omfanget av spesialundervisning tiltar, og stadig flere barn og unge opplever vansker og barrierer som gir helseutfordringer. Det kan synes som at oppfordringen til barnets beste står under press.

Men hvordan kan faget spesialpedagogikk på NLA Høgskolen bidra til fortsatt vekkelse og forbedring for utsatte barn og unge? Å tette sprekkdannelser med utgangspunkt i verdiene respekt for menneskeverd, nestekjærlighet, likeverd og solidaritet går ikke ut på dato. Tvert imot er det mye som tyder på at dette bare blir stadig mer viktig. Studentene skal med spesialpedagogikk i bagasjen gå inn i viktige samfunnsroller, de skal delta i offentlige virksomheter, og mange av dem skal få sitt daglige arbeid i barnehage og skole. Hvordan kan de best forberedes og kvalifiseres til

oppgaver i arbeidslivet og til møter med mennesker som på en særskilt måte trenger støtte for å realisere sine muligheter?

I innledningen til dannelsesutvalget innstilling omtaler Bernt Hagtvedt (2009: 6) følgende målsettinger til dannelsesprogram som Harvard College utviklet på 70-tallet:

- Å lære studentene å se seg selv som produkter av og deltakere i brede tradisjoner av kunst, ideer og verdier
- Å lære studentene å forholde seg kritisk til denne arven og til endringer i sin alminnelighet
- Å bibringe dem en forståelse av de etiske dimensjonene ved det de sier og det de gjør
- Å forberede studentene til deltagelse i offentligheten

På mange måter kunne dette dannelsesprogrammet også stått som overskrift for fag og forskning i spesialpedagogikk og egentlig for NLA som helhet. Utdanning som danning har fulgt NLA fra oppstart i 1968. Kunnskap og ferdigheter er viktig, men faget må også kvalifisere til å delta i verdimessige analyser og samtaler. Personlig refleksjon må løpe sammen med teoretisk refleksjon over faglige spørsmål. Det å anvende kunnskap på en etisk reflektert måte og forstå og forutsi etiske dimensjoner, ved det en sier og det en gjør, er av stor betydning.

Fagets forhold til praktiske situasjoner står også sentralt. Det handler om å gi studentene en forståelse for og trygghet i at det alltid er ting som kunne vært annerledes og at all opplæring innebærer usikkerhet. Situasjoner i barnehage og skole er ofte uoversiktlige, og kravet om løsning jevnt over presserende. Da er det viktig at en ikke søker enkle valg og løsninger. Faget må forberede studentene på å avveie dilemmaer og vurdere følgene, avsløre ekskluderende og ydmykende forhold og forholde seg kritisk til endringer som svekker likeverdstanken.

Samtidig bør faget spesialpedagogikk øke studentenes evne til å finne veien; tenne en interesse og være en kilde til innsikt, berikelse og endringsevne, men med basis i å bety noe for andre og til barnets beste. *Bety noe for andre – utdanning gjør en forskjell* er NLA Høgskolens visjonsformulering. «Til barnets beste» er ny overordnet læreplans oppfordring.

«Engasjer verden, endre verden, gjør gode handlinger og lær mer» er Freires appell.

Derfor må faget også ha en samfunnskritisk rolle. Med en verdiforankret begrunnelse i likeverd og rettferdighet, med inkludering som mål og med fokus på dem som til enhver tid står i fare for å møte funksjonshemmende barrierer, må spesialpedagogikken både gjennom praksis og forskning representere et nødvendig korrektiv når politikk og praksis slår uheldig ut for enkeltpersoner eller sårbare grupper. Bare slik «vil faget kunne bidra til at likeverd og inkludering vil prege framtidens skole og samfunn» (Mjøs 2016: 93–94).

Oppsummering

NLA Høgskolen var en foregangsinstitusjon på det spesialpedagogiske området i landets nest største by ved å starte opp studier i spesialpedagogikk i 1988. Etter 30 år utgjør de spesialpedagogiske studietilbudene både på bachelor- og masternivå en stor andel av virksomheten ved NLA. Etterspørselen er langt større enn man så for seg ved oppstarten – til tross for optimistiske prognoser. NLA Høgskolen er på denne måten i en unik posisjon til å påvirke praksisfeltet. Det store antall masterstudenter utgjør samtidig et godt grunnlag for videre spesialpedagogisk forskning, og et eventuelt ph.d.-program vil åpne ytterligere muligheter for kunnskapsutvikling.

Gode søkertall og tilbakemeldinger fra ansvarshavende i praksisfeltet tyder på at den faglige profilen NLA Høgskolen har valgt, vurderes som verdifull. Det synes å ha sammenheng både med vektlegging av grunnlagsproblematikk, tett kopling til det allmennpedagogiske og etter hvert også til interkulturell pedagogikk. En lærerstudent ved det nye samlingsbaserte studiet innen kompetanse for kvalitet formulerte det slik: «Denne utdanningen bidrar til å sette i gang refleksjoner. Mine erfaringer møter forskning og teorier, og det fører til en bevisstgjøring rundt viktige tema. I tillegg utfordrer det meg på mine egne etablerte oppfatninger».[8]

8 Se nettsiden til NLA Høgskolen: https://www.nla.no/nyheter---containerside/2019/november/videreutdanning-som-bidrar/ (07.12.2019).

Oppsummert synes det som om NLA Høgskolens dristige beslutning om å igangsette studier i spesialpedagogikk i 1988 var et klokt valg, både i lys av høgskolens verdigrunnlag og i lys av samfunnsmessige konsekvenser. Det synes videre klart at også den videre utviklingen hva gjelder omfang og faglig profil har vært av stor betydning både som støtte for barnehagens og skolens formål og for samfunnets behov for verdibasert kompetanse. Når det gjelder framtida, både kan og bør NLA Høgskolen gjennom forskning og utdanning sørge for at det spesialpedagogiske fagfeltet fortsatt utfordrer og beriker praksisfeltet. Ved sitt spesialpedagogiske engasjement er institusjonen med på å fremme grunnleggende verdier som respekt for menneskeverdet, nestekjærlighet, likeverd og solidaritet i samsvar med fagets verdimessige forankring – og kan gjennom forskningsbasert spesialpedagogisk kompetanse bidra kritisk og konstruktivt i møte med lokale, nasjonale og globale utfordringer. Betydningen av dette styrkes stadig. For første gang siden 1995 gjennomføres nå en helhetlig gjennomgang av lovverket for grunnopplæringen for å sikre at de grunnleggende prinsippene som er nedfelt i formålsparagraf og andre styringsdokumenter, blir ivaretatt (Opplæringslovutvalget 2017). Utvalget la fram sin utredning i desember 2019. Historien har vist oss at det da vil være behov for et konstruktivt og kritisk spesialpedagogisk blikk på de endringer som foreslås. Samtidig har Kunnskapsdepartementet i den nye stortingsmeldingen på det spesialpedagogiske området bebudet «en varig kompetansesatsing på det spesialpedagogiske feltet.» (Meld. St. 6 (2019–2020): 16). Her understrekes det at kompetansen må komme nærmere barn og unge, og dette skal realiseres gjennom krav til kompetanse i barnehager og skoler kombinert med en omfattende spesialpedagogisk utdanningsstrategi. NLA Høgskolens spesialpedagogiske portefølje er med andre ord fremdeles høyst relevant.

Litteratur

Askildt, Astrid og Berit Johnsen 2004. «Spesialpedagogikkens historie og idègrunnlag». Edvard Befring og Reidun Tangen (red.). *Spesialpedagogikk:* 69–85. Oslo: Cappelen Damm AS.

Askildt, Astrid og Berit Johnsen 2012. «Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge». Edvard Befring og Reidun Tangen (red.), *Spesialpedagogikk:* 59–75. Oslo: Cappelen Damm AS.

Befring, Edvard 2012. «Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver». Edvard Befring og Reidun Tangen (red.) *Spesialpedagogikk:* 33–58. Oslo: Cappelen Damm AS.

Befring, Edvard 2016. *Grunnbok i spesialpedagogikk.* Oslo: Universitetsforlaget.

Brunstad, Paul Otto, Solveig Magnus Reindal og Herner Sæverot (red). 2015. *Eksistens og pedagogikk.* Oslo: Universitetsforlaget (innledning).

Brunstad, Paul Otto 2016. «Marginalisering, radikalisering og kjedsomhet». Frédérique B. Børhaug og Ingrid Helleve (red.) *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis:* 151–167. Bergen: Fagbokforlaget.

Børhaug, Frédérique B. 2008. *Skolen mot rasisme. En sammenligning av antirasistiske verdier i fransk og norsk læreplandiskurs.* (PhD). Oslo: Universitetet i Oslo.

Børhaug, Frédérique B. og Solveig M. Reindal 2016. «En drøfting av inkludering som allmennpedagogisk begrep i lys av interkulturell pedagogikk og spesialpedagogikk». Frédérique B. Børhaug og Ingrid Helleve (red.) *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis:* 131–150. Bergen: Fagbokforlaget.

Børhaug, Frédérique B. og Solveig M. Reindal 2018. «Hvordan forstå inkludering som allmennpedagogisk prinsipp i en transhumanistisk (fram)tid?». *Utbildning & Demokrati* 27/1: 81–97.

Christie, Nils 2009. *Små ord for store spørsmål.* Oslo: Universitetsforlaget.

Dalen, Monica 1994. «Den spesialpedagogiske utdanningen i støpeskjeen». *Spesialpedagogikk* 59/5: 42–44.

FN 1948. *Verdenserklæringen for menneskerettigheter.* https://www.peacelink.nu/FN/fn_menneskerett.html.

FN 2008. *FN-konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/TreatyBodyExternal/countries.aspx?CountryCode=NOR&Lang=EN*

Foros, Per Bjørn og Arne Johan Vetlesen 2015. *Angsten for oppdragelse.* Oslo: Universitetsforlaget.

Fullan,Michael, Joanne Quinn og Joanne McEachen 2018. *Dybdelæring.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Groven, Berit 2013. *Spesialpedagogen i endringstider.* Oslo: Universitetsforlaget.

Hagtvedt, Bernt 2009. «Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre, høyere utdanning og forskning i Norge møter den globaliserte verden». *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*: 4–12. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning.

Haug, Peder 2000. *For alle elevar? Lærarutdanninga og spesialundervisninga i grunnskulen.* Forskingsrapport nr. 39. Volda: Høsgkulen i Volda / Møreforsking.

Haug, Peder 2017. *Seksårsreformen 20 år etter.* https://www.barnehage.no/artikler/seksarsreformen-20-ar-etter-gi-seksaringene-forskolen-tilbake/427214

Hausstätter, Rune og Solveig Magnus Reindal (red.) 2016. *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Hesjedal, Elisabeth 2014. *Tverrprofesjonelt samarbeid mellom skule og barnevern. Kva kan støtte utsette barn og unge?* (PhD). Bergen: Universitetet i Bergen.

Jenssen, Inger-Johanne 1990. «Spesialpedagogikk som fagtilbud ved en kristen institusjon». *NLAs Årsskrift 1990*: 146–150. Bergen: NLA-forlaget.

Johnsen, Berit 2000. *Et historisk perspektiv på idéene om en skole for alle. Rekonstruksjon av sentrale tanker og tradisjoner med basis i Erik Pontoppidans og Ole Vigs pedagogiske tekster*. (Doktorgradsavhandling, revidert utg.). Oslo: Unipub forlag.

Johnsen, Berit 2007. «Erik Pontoppidan og spesialpedagogiske problemstillinger i grunnskolens startfase». Eva Simonsen og Berit Johnsen (red.). *Utenfor regelen. Spesialpedagogikk i historisk perspektiv:* 43–58. Oslo: U 2007nipub forlag.

Kaldestad, Ola Hoff , Einar Reigstad, Jostein Sæther og Joronn Sæthre 2007. «Verdimedvit i pedagogisk verksemd – eit mål i seg sjølv eller berre ein reiskap for å fremja læring?». Kaldestad, Ola Hoff , Einar Reigstad, Jostein Sæther og Joronn Sæthre (red.) *Grunnverdier og pedagogikk:* 9–24. Bergen: Fagbokforlaget.

Klepp, Knut-Inge og Leif Edvard Aarø 2017 (red.). *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kristeva, Julia 2008. *Brev til presidenten: om mennesker med funksjonshemning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

LK06. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet.* https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/

LovdataPro. *Lov (1974-06-21-55) om videregående opplæring med senere endringer (opphevet).* https://lovdata.no/pro/#document/NLO/lov/1974-06-21-55?searchResultContext=1642

Løvlie, Lars 2009. «Dannelse og profesjon». *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*: 28–38. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning.

Meld. St. 18 (2010–2011.) Læring og fellesskap. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Meld. St. 6 (201–-2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Oslo: Kunnskapsdepartementet.Minerva (2017). Søndagssamtalen 2. april 2017. *https://www.minervanett.no/jeg-var-abortmotstander-ett-ar/*

Minerva (2017). «Søndagssamtalen» 2. april 2017. *https://www.minervanett.no/jeg-var-abortmotstander-ett-ar/*

Mjøs, Marit 2007. *Spesialpedagogens rolle i dagens skole. En studie av hvordan prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring for alle elever kommer til uttrykk i skolen, og av spesialpedagogens rolle i denne sammenheng.* (PhD). Oslo: Universitetet i Oslo.

Mjøs, Marit 2016. «Spesialpedagogikkens rolle i en skole for alle». Rune Hausstätter og Solveig Magnus Reindal (red.). *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte:* 84–98. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Mjøs, Marit under utgivelse. «Det perifere som sentral verdi i en skole for alle. Er et opplæringssystem som verdsetter annerledeshet avgjørende for vår felles framtid?». Tone Sævi og Gert Biesta (red.). *Pedagogikk, verdi og periferi.* Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, Thomas 2018. *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.

NOU 14: 2016. *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial.* Oslo: Kunnskapsepartementet.

Norsk Montessoriforbund. *Maria Montessori.* https://montessorinorge.no/om-montessori/maria-montessori/

Oppl.l. 1998. *Opplæringslova med senere endringer.* Lovdata.no.

Opplæringslovutvalget 2017. *Offentlig lovutvalg på grunnopplæringens område, nedsatt av Kunnskapsdepartementet 22.09.2017.* https://www.opplaringslovutvalget.no/mandat/

Pedersen, Carsten Hjorth 2002. *Pædagogik i kristent perspektiv.* København: Credo forlag.

Ravneberg, Bodil 1999. *Normalitetsdiskurser og profesjonaliseringsprosesser. En studie av den spesialpedagogiske yrkesutviklingen 1880–1990.* (PhD). Bergen: Universitetet i Bergen.

Reegård, Kaja og Jon Rogstad 2016 (red.). *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring – hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Oslo: Gyldendal akademisk.

Reindal, Solveig Magnus 2007. *Funksjonshemming, kroppen og subjektet: noen grunnlagsproblemer innenfor spesialpedagogikk.* Bergen: Fagbokforlaget.

Reindal, Solveig Magnus 2016. «Pedagogikk og spesialpedagogikk». Rune Hausstätter og Solveig Magnus Reindal (red.). *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte:* 143–151. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Salamancaerklæringen 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.*

Simonsen, Eva 2000. *Vitenskap og profesjonskamp. Opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881–1963.* (Doktorgradsavhandling) Oslo: Unipub forlag.

Simonsen, Eva 2010. «Med blikk for barnet? Spesialpedagogisk profesjonsforståelse og etiske posisjoner». Solveig M. Reindal og Rune S. Hausstätter (red.). *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter:* 20–38. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Sjøberg, Svein 2014. «Pisafisering av norsk skole. En suksesshistorie fra OECD». Kjell Arne Røvik, Tor Vidar Eilertsen og Eli Moksnes Furu (red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering:* 195–225. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Skogen, Kjell og Jorunn Buli-Holmberg 2002. *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming.* Oslo: Universitetsforlaget.

Skogen, Kjell 2004. *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseutvikling.* Oslo: Universitetsforlaget.

Sorkmo, Jørgen 2010. *Statped. Siste epoke i mer enn 100 års statlig spesialpedagogikk. En faktaframstilling.* Statped: http://www.statped.no/om-statped/Statpeds-historie/.

SPESPED 2014. *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre. Rapport fra ekspertgruppen for spesialpedagogikk*. Oslo: Forskningsrådet.

Statped 2015. http://www.statped.no/om-statped/Statpeds-historie/Historie-Statped-Vest/Historikk-Eikelund/

St.meld.nr.47 (1989–90). Om gjennomføring av reformen for mennesker med psykisk utviklingshemming. Oslo: Sosial- og helsedepartementet.

St.meld.nr.54 (1989–90). Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

St.meld.nr.35 (1990–91). Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov. Tillegg til St.meld.nr.54 (1989–90). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Sæthre, Joronn 1997. «En skole for alle? Spesialundervisningen sett i lys av reformene». Audun Mosevoll (red). *Tradisjon, reform og strategi*. Årsskrift 1997: 79–89. Bergen: NLA forlaget.

Sæthre, Joronn 2007. «Respekt for eleven – også for elever med særskilte opplæringsbehov?». Ola Hoff Kaldestad, Einar Reigstad, Jostein Sæther og Joronn Sæthre (red.) *Grunnverdier og pedagogikk:* 55–70. Bergen: Fagbokforlaget.

Tangen, Reidun 2012. «Tilnærmingsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon». Edvard Befring og Reidun Tangen (red.) *Spesialpedagogikk:* 17–30. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Taylor, Charles 1998. *Autentisitetens etikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Udir 2010. «Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem». https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Evaluering-av-Nasjonalt-kvalitetsutviklingssystem/

Udir 2018. *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/*

Uthus, Marit 2017 (red.). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal akademisk.

ARTIKKEL 9

Likeverdighet, fordommer og inkludering: Interkulturell kompetanse i en pedagogisk sammenheng

Ursula Småland Goth og Bjørghild Kjelsvik
NLA Høgskolen

Sammendrag: Norge har blitt et flerkulturelt samfunn. Det økende kulturelle mangfoldet preger både yrkeslivet og utdanningssystemet. I dag har læreren ansvar både for å se elevene i et helhetlig perspektiv og å bidra til deres integrering i samfunnet. I denne artikkelen belyser vi noen av utfordringene den norske skolen møter i dag, og drøfter dette på bakgrunn av anerkjennelsesteori og kunnskap om ulike læringstradisjoner. Vi ønsker å fremme refleksjon om fortsatt eksisterende fordommer sammen med bevissthet om likeverdighet og inkludering av minoriteter i klasserommet. Artikkelen baserer seg på data fra litteratursøk og egen forskning og erfaring fra skolen i både Norge og Afrika. Det gir innsikt i samspillet mellom språk, kultur og klassemiljø. Til sist peker vi på veier mot morgendagens skole.

Nøkkelord: NLA Høgskolen, interkulturell kompetanse, anerkjennelse, likeverd, inkludering, profesjonsutdanning, afrikanske læringstradisjoner

Sitering av denne artikkelen: Goth, U.S. & Kjelsvik, B. (2020). Likeverdighet, fordommer og inkludering: Interkulturell kompetanse i en pedagogisk sammenheng. I Hagesæther, G., Innerdal, G. & Kvam, B. (Red.), *NLA Høgskolen. Fagutvikling og sjølvforståing på kristen grunn* (s. 245–268). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.102

Innledning

Men den som har mer enn nok å leve av og likevel lukker sitt hjerte når han ser sin bror lide nød, hvordan kan han ha Guds kjærlighet i seg?

1. John 3,17

… diversity is a strength to work with, rather than an obstacle to overcome.

Pence & Nsamenang 2008:18

I 1. Johannes brev 3,17 leser vi om vårt forhold til den andre. Verset minner oss om hvor viktig det er å se våre medmenneskers behov og møte dem der de er. I dette kapittelet tar vi opp møtet med den andre i en bestemt sammenheng: det økende mangfoldet i dagens skole. Med over 16 % barn av innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre utgjør dette en betydelig andel av skolehverdagen (SSB 2017). Skolen er også en betydningsfull aktør i integrasjonen av minoritetsbarn i majoritetssamfunnet (Helleve 2016: 15).

Å se og møte den enkelte eleven er grunnleggende for læreren. Vi vil i dette kapitlet belyse mulighetene for å utvikle en bedre skole gjennom å fremme refleksjon om eksisterende fordommer og å øke bevisstheten om likeverdighet og inkludering av minoriteter i klasserommet. Lærerutdanningen er et knutepunkt i en slik positiv utvikling.

Likeverd, inkludering og integrering er sentrale begreper i skolen. Likevel viser forskning at elevene ikke alltid blir likeverdig behandlet, ofte fordi likeverd blir forvekslet med likhet (Gullestad 2002). En merker fordommer og negative holdninger hos både elever og lærere, og skolen tilrettelegger ikke alltid like godt for inkludering (Solbue 2016: 48). Slike holdninger hos lærerne er ofte "usynliggjort" ved å være en del av en større hegemonisk diskurs om hvordan innvandrere «er». Dette slår også inn i skole–hjem-samarbeidet: Lærerne ser ikke den enkelte familien som en ressurs, men har en problemorientert tilnærming til minoritetsspråklige foreldre som gruppe (Hauge 2014: 241; Flatraaker 2016). De samme fenomenene kan gjenfinnes i høyere utdanning (Goth, Jensen & Skyrud

2015: 8; Sjo, 2012: 29). Vi har fokus på lærerutdanningen i en interkulturell kontekst og på dagens rammeverk i skolen.

Målet med vår studie er å peke på hvordan læreren kan skape likeverd og inkludering i det kulturelt mangfoldige klasserommet både i skolen og i høyere utdanning.

Vi beskriver noen av utfordringene den norske skolen kan møte i dag, og drøfter dette ut fra forskning både i en norsk og en afrikansk setting. Vi ønsker med dette å fremme refleksjon over eksisterende fordommer sammen med bevissthet om likeverdighet og inkludering av minoritetselever og minoritetsstudenter i klasserommet. Kapittelet baserer seg på data fra egen forskning og forskningslitteratur om skolen i både Norge og Afrika, særlig Kamerun, og gir innsikt i samspillet mellom språk, kultur og klassemiljø. Til sist peker vi på veier mot morgendagens skole.

Studiens forskningsspørsmål er:

- Hvilken betydning har interkulturell kompetanse for å tilrettelegge for den flerkulturelle skolehverdagen?
- Hva kan profesjonsutdanning for lærere gjøre for å øke den interkulturelle kompetansen til studentene?
- Hvilke verdier og erfaringer kan være relevante og overførbare fra afrikanske kulturers læringstradisjoner til den norske skolen?

I det følgende skal vi først i del 2 se på metode og teoretisk bakgrunn for artikkelen, deretter beskrive situasjonen i dagens skole i del 3. Del 4 går grundigere inn på teorien vi bruker. Del 5 vurderer noen afrikanske læringstradisjoner og peker på ressurser som vil kunne finnes i en del skoler, før vi i del 6 skisserer hvordan morgendagens skole skal kunne være, og peker på den sentrale rollen til lærerutdanningen i konklusjonen.

Metode og teoretisk bakgrunn

Profesjonsutdanninger har både epistemiske og moralske mål, men ofte fokuserer man i undervisningen og undervisningsmaterialet på å oppnå kunnskapsmålene, mens moralske og dannende aspekter ved utdanningen blir neglisjert. Spesielt i konfliktsituasjoner mangler profesjonsutøverne,

i dette tilfellet lærere, gode strategier for å finne ansvarlige og passende løsninger (Weinberger, Patry & Weyringer 2016: 64). Vi trenger etisk refleksjon for å identifisere hvilke verdier som står på spill, og for å finne ut hvordan vi best kan vurdere verdidilemmaer (Myskja, Nydal & Solberg 2007:4).

Artikkelen bygger på forfatternes forskning i Kamerun og i Norge samt bruk av eksisterende forskningslitteratur. Begge forfatterne har brukt egne notater med resultater, deltakende observasjon, analyser og forskerens kommentarer (Cohen, Manion & Morrison 2018: 313)

Data fra norske og kamerunske klasserom og skolehistorie kommer fra både publisert og upublisert materiale fra Bjørghild Kjelsviks doktorgradsarbeid (Kjelsvik 2005–2007; Kjelsvik 2008a; Kjelsvik 2008b). Notater som omhandler observasjoner fra klasseromsundervisning i Norge, ble skrevet av Ursula S. Goth og ble nedfelt i årene 2014–18. Noen av disse dataene er publisert tidligere (Goth & Økland 2018; Goth, Bergsli & Johansen 2017; Goth, Jensen & Skyrud 2015).

Våre funn ble videre sett i lys av teoriene til Axel Honneth og Raj S. Bhopal, og vi har sett på verdier som er grunnleggende i norsk skole. Denne analysen ble gjennomført i fellesskap.

Anerkjennelse står sentralt i artikkelen, og vi har derfor valgt den teoretiske modellen til Axel Honneth. Hans teori beskriver hvordan anerkjennelsen skapes gjennom sosiale relasjoner og verdsetting og basert på dette fører til utvikling av identitet. I Honneths teori skiller man mellom tre anerkjennelsessfærer: kjærlighet, rettslig anerkjennelse og sosial verdsetting. Til disse hører tre komplementære former for krenkelser og at fravær av anerkjennelse reflekterer illegitim makt (Honneth 2008). For å utfylle teorien til Honneth har vi brukt R. Bhopal. Han peker på *egenopplevelse* for å definere en persons identitet, og hvordan tilhørighet og identitet utvikler seg over tid (Bhopal 2014). Et tredje, mer praktisk, perspektiv kommer fra læringsteori sentrert rundt begrepet *praksisfellesskap* (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998).

Dagens skole i møte med det økende mangfoldet i befolkningen

Opplæringslova § 1-1 (1998) står sentralt i den norske skolen, og det fremgår her at «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.» Videre viser lovens § 2-4 til at «Undervisninga i religion, livssyn og etikk skal bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål».

Også den gjeldende læreplanen Kunnskapsløftet (LK06) med sin vedtatte *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Utdanningsdirektoratet 2017a) retter sin oppmerksomhet mot det flerkulturelle samfunnet og elever med minoritetsbakgrunn. Her legges det spesiell vekt på at utdanningen skal formidle kunnskap om andre kulturer samt utnytte de ressurser som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn har, og at skolen skal legge til rette for å fremme kulturforståelse (Utdanningsdirektoratet 2017a: 6).

Interkulturell kompetanse i høyere utdanning?

Dagens studenter har generelt sett vokst opp i et samfunn preget av mangfold og annerledeshet, der skolen har tatt et klart ansvar for å fremme kulturforståelse, respekt og dialog. En skulle derfor kanskje forvente at nyutdannede lærere og lærerstudenter automatisk ville framstå som en gruppe med god interkulturell kompetanse. Dette er likevel ikke alltid tilfellet (Goth, Bergsli & Johansen 2017; Goth & Økland 2018; Sjo 2012). Studiene viser at medlemmer av majoritetsbefolkningen ofte tar som utgangspunkt at studenter med innvandrerbakgrunn deler en felles kultur eller erfaring som gjør det lett for dem å forstå hverandre, men vanskelig å forstå for majoritetsgruppen. Da tar man ikke hensyn til at den eneste erfaringen «innvandrere» deler, som regel bare er at de ikke tilhører majoritetsbefolkning (Goth, Jensen & Skyrud 2015; Goth & Økland 2018; Økland 2019).

Studien til Goth, Jensen & Skyrud (2015) viser godt hvordan minoritetsstudenter og majoritetsstudenter i samme klasse ikke alltid finner fram til et tillitsfullt forhold med god utnyttelse av alles ressurser. Studien ble utført ved at man på en høgskole intervjuet en gruppe studenter, både majoritetsstudenter og minoritetsstudenter. Her fant man for det første at både minoritetsstudenter og majoritetsstudenter var seg bevisst kategoriene majoritetsstudent og minoritetsstudent, og for det andre at majoritetsstudentene ikke ønsket å ha med minoritetsstudenter i gruppearbeid. Minoritetsstudentene ville på sin side gjerne delta i grupper med majoritetsstudenter, men i møte med følelsen av ekskludering og uønskethet dannet de heller grupper seg imellom (Goth, Jensen & Skyrud 2015: 8). Argumentet for utestenging fra majoritetsstudentene var at minoritetsstudenter ikke kunne uttrykke seg godt nok på norsk, og at det ville trekke ned karakterene ved gruppeoppgaver. De hadde med andre ord lite anerkjennelse av minoritetsstudentenes kompetanse, og lav tillit til denne gruppen. Tillit ble i stedet forstått som produkt av en likhet basert på felles gruppetilhørighet og felles kulturelle referanserammer (Goth, Jensen & Skyrud 2015: 10). Lignende observasjoner om forholdet mellom majoritetsstudenter og minoritetsstudenter finnes i Greek & Jonsmoen (2007). Denne rapporten viser hvordan Høgskolen i Oslo har gått fra en avviksforståelse av minoritetsstudenter på 90-tallet til en mer balansert forståelse av interkulturell kompetanse som et gode for hele undervisningsmiljøet i profesjonsutdanningene i 2007.

Tilrettelegging for inkludering

Kulturelt og språklig mangfold betyr at undervisningsspråket norsk ikke alltid er førstespråk for alle i klassen (Svendsen 2009: 37). Det er velkjent fra skoleforskning at manglende dybde i undervisningsspråket vanskeliggjør læring (Kjelsvik 2008b: 81–82; Martincic 2009: 31). Samtidig sitter de minoritetsspråklige elevene på kompetanse i et eller flere andre språk, oftest uten at denne ressursen kommer til nytte i klasserommet, til tross for at *Overordnet del* uttrykkelig sier: «Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet 2017a: 6).

En tilrettelegging for inkludering må ta i bruk alle de ressursene som finnes i klassen, eller i studentgruppen, når det gjelder profesjonsutdanning. En måte er aktiv bruk av strukturert gruppearbeid som byr på muligheten til å lære gjennom utveksling av kunnskap, interaksjon og refleksjon (Palm 2017; Sjo 2012). Det samme ser vi i en intervensjonsstudie som ble gjennomført ved en høyskole i Oslo av tre faglærere (Goth, Bergsli & Johansen 2017). Her ble gruppearbeid brukt som arbeidsform for å hindre utestenging. Det viktigste grepet her viste seg å være at innvandrerne i klasserommet med sin uformelle kompetanse ble nødvendige ressurser for å løse gruppeoppgaver. I senere oppfølging av studien kunne man se at dersom innvandrerstudenten ved starten av skoleåret ble ansett som en ressurs, så forble han eller hun i samme gruppe gjennom hele året.

Norsklæring som integreringstiltak

I grunnskolen har en møtt det kulturelle og språklige mangfoldet først og fremst med å lære minoritetsspråklige elever norsk. Den underliggende diskursen er basert på et *avviksparadigme* der det å ha et minoritetsspråk ses på som en ulempe fordi den majoritetsspråklige kompetansen er den eneste som verdsettes (Pihl 2010; Hilt 2016). Derfor er det ikke en gjensidig læringsutveksling mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever. Ingen forventer at de majoritetsspråklige elevene i klassen skal «plukke opp» noen ord i f.eks. urdu, eller at andre førstespråk skal forsterkes hos noen av elevene. Bare kompetanse i norsk er læringsmål, mens andre språkressurser lett blir usynliggjort. En kort anekdote fra Kjelsviks pilotprosjekt i norsk skole før feltarbeid i Kamerun kan tjene til å vise hvordan dette foregår:

> Settingen er en Oslo-skole der man aktivt bruker tospråklig undervisning med ekstra lærer i klassen for en stor gruppe urdu-talende elever. I engelskundervisningen jobber elevene med navn på gjenstander. Læreren henter opp gjenstander fra en boks og elevene skal sette engelske ord på dem. En minoritetselev nevner gjenstanden på urdu for å hjelpe en annen minoritetselev å finne ordet. Læreren bruker dette for å forsikre seg om at eleven lærer det norske ordet ved siden av det engelske, men nevner ikke mer urdu-ordet. Det faller dødt ned, uten at noen tar opp muligheten for å lære et ord på urdu (Kjelsvik 2005–2007).

I planverket for skolen er norskfaget ett av fagene som skal bære arbeidet med å fremme kulturforståelse, slik vi ser det for eksempel i den foreslåtte formålsdelen for norskfaget (Utdanningsdirektoratet 2018). Her står at «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling». En er klar over at mange elever har andre språk som (ett av) sine førstespråk, og i planverket snakkes det ikke lenger om norsk morsmålsundervisning eller norsk som det eneste morsmålet. I stedet ser man utvikling av både muntlige og skriftlige ferdigheter i norsk språk som en viktig del av danningen som skolen skal gi sine elever, uansett tidligere bakgrunn. Elevene skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge.

Den gjeldende læreplanen i norsk for minoriteter med kort botid i Norge (Utdanningsdirektoratet 2017b) legger til rette for en positiv bruk av elevenes mangfoldige bakgrunn inn mot en dypere forståelse av norsk kulturarv. Den hever seg over den lite fruktbare politiske debatten om hvorvidt brunost og bunader er å anse som ufravikelige deler av norsk kultur eller ikke, ved at norske verdier blir løftet opp på et plan der en ser kulturarven som noe som endres og utvikles over tid – en levende tradisjon (Utdanningsdirektoratet 2017b:2). Utkastet til ny fagplan for denne elevgruppen av 18. oktober 2018 (Utdanningsdirektoratet 2018) er ikke like tydelig på dette. Målet er å «gi elevene/deltakerne større forståelse for det samfunnet de er en del av», men planen synes ikke å ta høyde for at skolen også trenger en større forståelse for situasjonen til de ungdommene som planen gjelder for.

Overordnet del (Utdanningsdirektoratet 2017a) løfter frem at skolen bør arbeide for etablering av et inkluderende læringsmiljø og fremme kulturforståelse og et inkluderende sosialt fellesskap preget av respekt og verdsetting av mangfoldet. Dermed stiller læreplanverket nye krav til samhandlingen mellom læreren og den lærende (Goth & Økland 2018). Mangfold i skolen har og vil ha stor betydning for elever både med minoritets- og majoritetsbakgrunn.

I dag opplever mange i profesjonsutdanningene et tydelig skille mellom innvandrere og etnisk norske studenter (Goth & Økland 2016; Goth & Økland 2018; Sjo 2012). Dette er en utfordring når en vet hvor viktig

interkulturell kompetanse er i skoleverket. Skolen trenger lærere med god interkulturell kompetanse, med eller uten minoritetsbakgrunn, fordi likeverd og inkludering er nødvendig for å kunne utøve en pedagogikk der alle barn får likeverdige muligheter til utdanning. Da må lærerutdanningen selv arbeide med inkluderende undervisningsmetoder og med et mål om å gi alle sine studenter en reell interkulturell kompetanse.

Teoretiske utgangspunkt

Den tyske pedagogen Klaus Mollenhauer hevder at oppdragelse og utdanning av barna våre er en integrert del av vår kultur, og hvordan vi oppdrar og utdanner dem, vil være fremtidens kulturuttrykk (Mollenhauer 1998). Dette griper inn i begrepet *dannelse* slik det vanligvis blir brukt i norsk skolesammenheng:

> Som teoretisk begrep bygger dannelse på oppdragelse og sosialisering, men begrepet dannelse har i tillegg en normativ og en kulturell dimensjon som disse begrepene mangler (Hogstad 2018).

En helt sentral del av dannelsen er nettopp det å oppdra til å kunne samhandle med andre mennesker som likeverdige partnere. Dette går utover et mer snevert og normativt ideal om akkurat hvordan man skal handle til enhver tid. Slike grunnleggende verdier må vi ha klart for oss i møtet med flerkulturelle klasserom.

Konstruksjonen av minoriteter som annerledes

I Norge bruker vi gjerne rent tekniske definisjoner av innvandrere, slik som Statistisk sentralbyrås definisjon på innvandrer: person født i utlandet av to utenlandskfødte foreldre og med fire utenlandskfødte besteforeldre. En person med innvandrerbakgrunn, derimot, er født i Norge av to utenlandskfødte foreldre og med fire utenlandskfødte besteforeldre (SSB 2019). Men disse definisjonene sier lite om hvordan enkelte med innvandrerbakgrunn oppfatter seg eller blir oppfattet: En vil først og fremst tenke at dette er de andre, de som er annerledes. Dette knyttes gjerne til etnisitet.

Vi vet at etnisitet er en kompleks sosial konstruksjon som påvirker personlig identitet og gruppesosiale relasjoner (Bhopal 2014: 33). Etnisk identitet, etniske klassifikasjonssystemer, og grupperinger som inngår i hvert system, er sted-, tids- og kontekstspesifikke (Bhopal 2004; Bhopal 2014; Jenkins 2008: 55). En etnosentrisk evaluering innebærer at vi vurderer *de andre* – både mennesker og kulturer – i henhold til standarden for vår egen kultur. Med dette påpeker Raj Bhopal at minoritetsgruppenes egenoppfatning om hvem de er, dermed lett blir avhengig av hvilke signaler majoriteten sender.

I norsk sammenheng betyr dette å konstruere alle innvandrere/mennesker med innvandrerbakgrunn som en ensartet gruppe, uten å se deres særpreg som mennesker fra helt ulike kulturelle kontekster. I virkeligheten har kanskje den mangslungne innvandrerbefolkning bare én ting felles: det at de ikke regnes som norske, men som annerledes (Goth, Jensen & Skyrud 2015: 9; Hilt 2016; Hilt 2015).

Anerkjennelsesteori

Opplevelsen av å være en del av majoriteten eller av en minoritet er avhengig av den sosiale annerkjennelsen eller verdsettingen som individet møter. Axel Honneth (2008) betrakter behovet for anerkjennelse som et menneskelig grunnvilkår. Han hevder at mennesker ikke kan oppnå fullstendig selvbevissthet uten gjensidig anerkjennelse i intersubjektive fellesskap – vi blir til i anerkjennelsesrelasjoner med andre.

Honneths anerkjennelsesteori bruker anerkjennelsen i familien, i rettslig forstand og i samfunnets fellesskap som utgangspunkt og grunnlag for selvverdsetting. Den første anerkjennelsen i familien er følelsesmessig og gir grunnlag for selvtillit og utvikling av gode intersubjektive relasjoner. Anerkjennelse på det formelt-rettslige nivået gir oss rettigheter og plikter som borgere, og lar oss utvikle selvrespekt. I sosiale fellesskap med felles mål, som skolen eller arbeidslivet, handler anerkjennelse om å bli sett som verdifulle deltakere, og gir rom for selvverdsettelse (Straume 2011: 14–15).

I skolen møtes de ulike befolkningsgruppene med et felles mål: Som elever skal de gå på skolen og lære, som skolepersonell skal de undervise og legge til rette for læring og dannelse. I henhold til norsk lov skal lærere

kunne møte alle sine elever og deres foresatte på en anerkjennende måte (Straume 2011: 5). Men anerkjennelse finner ikke sted uten videre: Det foregår kamper om anerkjennelse, og hva som er anerkjennelsesverdig er et forhandlingsspørsmål om dominerende diskurser. Honneth forstår makt som noe diskursivt, kampen om hva som regnes for sant. For Honneth (2008) betyr det at den som kan definere det anerkjennelsesverdige har makt, eller anerkjennelseskapital. En slik tilnærming åpner for å se etter asymmetriske anerkjennelsespraksiser, etter hvordan fravær av anerkjennelse reflekterer illegitim makt og hvordan makten kommer til uttrykk i anerkjennelseskamper. Det Honneth helt grunnleggende vil med anerkjennelsesteorien, er å gjøre det mulig å avdekke samfunnsforhold som hindrer mennesker i å ta stilling og utøve innflytelse.

Basert på teoretikerne Bhopal og Honneth vil vi se nærmere på dagens skolehverdag både her og i misjonssammenheng.

Skolen som praksisfellesskap

Det mangfoldige klasserommet utgjør også et praksisfellesskap på godt og vondt. Grupper med felles mål som jevnlig samhandler, utvikler felles praksiser, ting de gjør og sier når de er sammen (Lave & Wenger 1991). Vi lærer gruppens praksiser ved å *delta*, først som nykommere med rom for prøving og feiling, deretter som eksperter ettersom en lærer seg de praksisene som gjelder i gruppen (Wenger 1998). En annen innfallsvinkel er å se på klasserommets fellesskap som uttrykk for en «liten kultur», skapt i samhandlingen mellom elever, lærere, institusjon og foreldre, som alle bidrar med sin kulturbakgrunn slik den er formet i den enkeltes livserfaring (Holliday 1999). Praksisperspektivet gjør det mulig å bedre beskrive og forstå en del av prosessene i grupper som en flerkulturell skoleklasse, deres «klassekultur».

Det er viktig å forstå at skolens praksiser og klassekultur ikke er noe som læreren alene skaper og styrer, det er noe som oppstår gjennom samhandling. Å gå på skolen er ikke bare å lære fag, det består av hele «det usynlige pensumet» – altså alle de tingene vi forventer at barn skal gjøre og være på skolen. I beste fall handler dette om dannelse, når elevene får utvikle seg i trygg samhandling med andre og kan åpne seg for læring. Det finnes

likevel ingen garanti for at praksisfellesskapet i en klasse fungerer slik at pensum blir lært, at elevene får utvikle seg som gode samfunnsdeltakere, eller at alle blir godt integrert (Kjelsvik 2011). Derfor er det viktig å bevisstgjøre lærerne på at det finnes et slikt «usynlig pensum», og at noen praksiser kan ekskludere visse elevgrupper. Dette gjelder ikke bare elever med innvandringsbakgrunn, men også norske barn fra ulike miljøer – mobbing oppstod ikke med innvandrerne. Gjennom kunnskap om hvordan praksisfellesskap fungerer, vil læreren ha mulighet til å fange opp praksiser som ikke bidrar til god læring, og endre dem. Videre kan det også bidra til at læreren reflekterer og fremmer velfungerende praksiser, også praksiser som er kjente for elevene hjemmefra. Gjennom en slik tilnærming vil også hjem–skolesamarbeidet kunne få en annen dimensjon (Flatraaker 2016).

Språk og kultur i klassemiljøet – andre læringstradisjoner

En del av det interkulturelle mangfoldet i norsk skole i dag gjelder det faktum at mange barn kommer fra hjem med andre læringspraksiser eller læringstradisjoner enn de vi kjenner best i Norge. Noen vil se disse læringspraksisene som irrelevante i en norsk skolesammenheng og tenke at de øker forskjellene i klassen, eller de kan bli brukt som enda mer bevis på at noen elever er annerledes, avvikende (Hilt 2016). Men en kan også ta uvante læringspraksiser på alvor som mulige redskaper inn mot bedre læring for alle, uansett bakgrunn. Med erfaring fra opplæring og skolegang i Afrika, både gjennom misjonsarbeid og forskning, ønsker vi å peke på noen av de ressursene som ligger i de afrikanske læringstradisjonene, også for norsk skole. En del av det følgende fokuserer særlig på Kamerun, basert på Kjelsvik (2005–2007; 2008a; 2008b; 2011).

Tre læringstradisjoner i Afrika

I en artikkel om utviklingen av småbarnsomsorg i Afrika gir Pence og Nsamenang (2008) en oversikt over læringstradisjoner i den afrikanske konteksten. De peker på tre ulike tradisjoner: den tradisjonelle tilnærmingen til opplæring av barn, islamske koranskoler og vestlig/europeisk utdanning.

Tradisjonelle læringstradisjoner

I den tradisjonelle tilnærmingen føres barna inn i det kulturelle fellesskapet både som medhjelpere i familiens arbeid og ved overføring av verbal kunnskap. Arbeidsdeltaking over tid gir tilgang til yrkesmessig kunnskap og viktige ferdigheter i barnas miljø. Den verbale kunnskapen gjelder først og fremst språkbruk, talesjangre og fortalt tradisjonsstoff. Eventyr, ordtak og andre fortellinger brukes for å gi en innføring i sosiale roller og viktige moralbegrep (Kjelsvik 2008a: 168–171). Dette er på mange måter parallelt med hvordan vi tenker oss at lignende tradisjonsstoff kan brukes i en norsk skolehverdag (se for eksempel Aksnes 2007: 12–13).

I afrikanske læringstradisjoner står også samhandling innad i barnegrupper helt sentralt – barn lærer av hverandre, og de eldre tar vare på de yngre. Lek og arbeid henger tett sammen (Pence & Nsamenang 2008: 23). Direkte undervisning blir lite brukt, i stedet trenes barna i oppmerksom observasjon for å lære å utføre ulike oppgaver, og ledes inn i mer og mer selvstendig utførelse av oppgavene (Kjelsvik 2008a:150–152). Rogoff (2003) kaller dette *veiledet deltaking* (guided participation). Målet for denne formen for opplæring er «å sosialisere til ansvarlig intelligens gjennom innlærerens aktive deltaking i gangbare og verdsatte sosiale og økonomiske aktiviteter» (Pence & Nsamenang 2008: 23).

Om vi ser på disse læringstradisjonene fra Honneths anerkjennelsesperspektiv, er det lett å gjenkjenne anerkjennelse i familien og i samfunnets fellesskap som et aspekt ved dem.

Muslimsk læringstradisjon

I den muslimske læringstradisjonen er koranskolene det sentrale elementet. Koranskoler, eller madrasa-skoler, for muslimske barn og ungdommer ble utviklet i islams første århundrer på den arabiske halvøya, i Iran, og i Nord-Afrika. Opplæringen er religiøst basert, og det viktigste læringsinnholdet på lavere nivå er Koranen på arabisk. Elevene er både jenter og gutter, men de undervises gjerne hver for seg. Både menn og kvinner er lærere. Elevene samles i klasserom og skriver ned tekststykker fra Koranen for utenatlæring av den arabiske teksten. Forståelsen av det arabiske språket er sekundær i første omgang, men barna lærer å

avkode og forme arabisk skrift. (Kjelsvik 2005–2007; Pence & Nsamenang 2008: 28). Utenatlæringen av Koranen er første del av madrasa-virksomheten, mens videre utdanning underviser unge i arabisk språk, lov og rett, og fører inn i studier av hadith-tradisjonene og Koranen. Målet for madrasa-skolene er først og fremst å sosialisere barna inn i islamske trospraksiser og livsstil (Pence & Nsamenang 2008: 29). I en del afrikanske samfunn utgjør koranskolene en første innføring i lesing og skriving, og til en viss grad regning, for store deler av befolkningen. I tillegg til en viss skriftkyndighet gir opplæringen tradisjonelt også et grunnlag i moralsk tenking, med ærlighet og disiplin som viktige verdier (Pence & Nsamenang 2008:28).

Igjen kan vi se utvikling av selvrespekt som kompetent medlem av den religiøse gruppen som en del av koranskolenes virkning i et anerkjennelsesperspektiv.

Vestlig læringstradisjon

Den vestlige skoletradisjonen kom til Afrika med den økende europeiske innflytelsen på andre halvdel av 1800-tallet, innført både av misjonærer og av kolonimaktene. Kolonimaktene hadde mest bruk for billig, ufaglært arbeidskraft, og i den grad de innførte et vestlig skolesystem, var det først og fremst for å dekke sine behov for noen underordnede med et visst utdanningsnivå. Det var ingen tanke på å innføre allmenn skolegang for å dekke befolkningens behov for utdanning. Skolefagene var først og fremst kolonimaktens språk og historie, matematikk, naturfag og geografi, og kravet var 5–6 års lengde, uten noen videregående utdanning i sikte (Atangana 1996: 45–58; Kelly 1984). Kolonimaktens språk, om det nå var engelsk, fransk, tysk eller portugisisk, var det selvsagte undervisningsspråket, og kompetanse i dette språket var i seg selv et hovedmål for undervisningen (Sabatier 1978: 247; Atangana 1996: 46).

Det er liten tvil om at vestlig skolegang i Afrika slik kolonimaktene utformet den, ikke ga mye anerkjennelse til elevene på et rettslig-formelt grunnlag, og at en nettopp ikke ønsket å oppdra afrikanske barn til selvrespekt og selvverdsettelse (Kelly 1984). Målet var ikke en selvstendig borger som kunne se sine egne legitime mål som sammenfallende med

samfunnets, men en underklasse som lojalt bidrog til kolonimaktens samfunnsmål (Kjelsvik 2008a: 219; Kelly 1984: 542).

Misjonsskolene som del av den vestlige læringstradisjonen

Allerede før kolonimaktene for alvor gjorde sitt inntog i Afrika fra 1885, var det mange vestlige misjonsorganisasjoner som drev med evangelisering. Skoler, sykehus og annet helsearbeid var en integrert del av misjonens virksomhet. Misjonsskolene stod også for en vestlig læringstradisjon, men misjonærene hadde et mer positivt syn på utdanning som et gode i seg selv (Lode 1990). Misjonsskolene skilte seg også ut ved å helst bruke lokale språk i undervisningen, både ut fra ønsket om å bringe evangeliet til elevene, og ut fra sine behov for å utdanne arbeidere som kunne bringe evangeliet videre i de lokale gruppene (Lode 1990:139).

Misjonsorganisasjonene fikk ofte større muligheter til å drive sitt arbeid under kolonisystemet ved at nye områder kom under europeisk kontroll og ble mer tilgjengelige. Samtidig holdt enkelte kolonimakter misjon og misjonsskoler ute av sterkt islamiserte områder, for å unngå friksjon (Tourneux & Iyébi-Mandjek 1994: 99–100). Både kolonimakter og misjonsorganisasjoner så imidlertid på Afrika og afrikanske språk og kulturer som grunnleggende usiviliserte eller hedenske, og overså, eller motarbeidet direkte, tradisjonelle afrikanske opplæringsformer (Pence & Nsamenang 2008: 50). Disse mønstrene er også tydelige i Kameruns eldste skolehistorie (Kjelsvik 2008a: 216–217).

Misjonsskolenes betydning

Det er ingen tvil om at misjonsskolene har spilt en svært riktig rolle i utviklingen av afrikanske skolesystemer (Capelle 1990: 56). Misjonsskolene nådde bl.a. i Kamerun mange flere enn de offentlige skolene gjorde. Misjonen hadde også en tydeligere nestekjærlighetsprofil der utdanning ble gjort tilgjengelig for mange for å hjelpe befolkningen, ikke bare ut fra et nytteperspektiv for misjonen. Det var et sterkt engasjement for å utdanne afrikanere til lærere, sykepleiere, leger og andre

samfunnsnyttige profesjoner. Misjonsskolene var med på å legge et grunnlag for at afrikanske kolonier kunne bli selvstendige gjennom å utdanne en middelklasse.

I grunnskolene som ble drevet av norsk misjon i Kamerun, forsøkte de å holde på bruken av et afrikansk undervisningsspråk i kristendomsundervisningen, men dette møtte motstand både i koloniadministrasjonen og senere hos skolemyndighetene etter at landet ble selvstendig. I dag er langt de fleste av de kristne grunnskolene i Kamerun overtatt av det offentlige, men en del private videregående skoler viderefører arven.

Afrikansk utdanning etter selvstendigheten

I dagens Afrika er vestlige læringstradisjoner nokså enerådende i statlige skoler. En grunnleggende forskjell mellom tradisjonelle opplæringstradisjoner og en mer vestlig preget skolegang er endringen i barnas plass i samfunnsstrukturen (Corsaro 1997). I motsetning til den vestlige verdens innplassering av barnepopulasjonen som rene mottakere av undervisning og omsorg har barn i Afrika tradisjonelt vært anerkjente bidragsytere i familieøkonomien og i samfunnet. I dagens Afrika betyr skolegang derimot at barna i stedet for bidragsytere blir utgiftsposter, med behov for skolebøker, skoleklær og annet utstyr (Kjelsvik 2008a: 232–233). Dette er et daglig dilemma for mange familier i afrikanske samfunn, selv om mange også ser nytten av utdanning både for egne barn og i et større samfunnsperspektiv.

De unge afrikanske statene overtok skolesystemer som ofte var sterkt preget av Europas behov og pedagogiske tradisjoner (Pence & Nsamenang 2008; Kjelsvik 2008a). Selv etter 60 års selvstendighet er dette fremdeles svært synlig, ikke minst i den fortsatte bruken av det tidligere kolonispråket som eneste undervisningsspråk (Brock-Utne 2000). I mange tilfeller er eldre og mer autoritære pedagogiske tilnærminger blitt stående i afrikanske skoler (Kjelsvik 2008a), slik at «vestlige» eller «moderne» læringstradisjoner i afrikanske kontekster framstår som nokså ulike de tradisjonene vi kjenner fra moderne skolegang i Norge (Kjelsvik 2011).

Vi finner også i Afrika problemstillinger rundt minoritets- og majoritetselever, når noen barn begynner på skolen uten god kjennskap til

undervisningsspråket, eller når barn fra ulike befolkningsgrupper samles i samme klasserom (Brock-Utne 2000). Interkulturell kompetanse er like nødvendig i afrikanske klasserom som i norske, når alle elevene skal møte anerkjennelse og bli sett som likeverdige deltakere i fellesskapet. Kjelsvik møtte i sitt feltarbeid nettopp en nedlatende holdning til lokale språk og læringspraksiser fra skolelærere som selv bare hadde møtt en vestlig preget tankegang i sin utdanning (Kjelsvik 2005–2007).

Nye og gamle verdier i afrikanske skoler

Pence & Nsamenangs artikkel viser hvordan afrikanske kulturelle praksiser for barneoppdragelse fremdeles ofte blir oversett i utviklingsdiskursen til store aktører som UNESCO og Verdensbanken (2008: 35). En ny bevissthet om verdien av den tradisjonelle tilnærmingen til opplæring og en ny verdsetting av den immaterielle kulturarven er nå på vei i mange afrikanske land. Et godt eksempel på arbeid med en ny pedagogikk i afrikansk kontekst er PRAESA-prosjektet (Project for the Study of Alternative Education in South Africa), affiliert til Universitetet i Cape Town (http://www.praesa.org.za/).

PRAESA-prosjektet bruker både tradisjonelle læringsformat som sangleker og eventyrfortelling sammen med nyutviklede bøker for barn, og har initiert prosjektet *Stories across Africa* for å utvikle en felles afrikansk barnelitteratur bygd på tradisjonsstoff (Bloch 2007). De har også initiert kurs om flerspråklig opplæring for lærere fra hele Afrika der de har brukt språkbiografier som metode for å hente ut kunnskap om flerspråklighet fra et innlærerperspektiv (Busch, Jardine & Tjoutuku 2006).

Pedagogikken i PRAESA-prosjektet er basert på aktiv bruk av barnas førstespråk for at forståelse og mening skal være knyttet til lesing helt fra starten. Slik vil de lede mot høyere selvverdsettelse ved at afrikanske barn får være likeverdige deltakere i skolen, med rett til å bruke sitt eget språk. Et viktig mål er å utvikle lese- og skriveglede hos barn, og å gi dem mestringsfølelse i møte med skolens krav. Samtidig er de høyst oppmerksomme på verdien av å kunne lese og skrive også på de vanlige undervisningsspråkene i skolen. Kompetanse i de samfunnsbærende språkene er viktig for å kunne finne sin plass i demokratiske samfunn.

Å være lærer i morgendagens skole

Kategorisering eller anerkjennelse?

Det å sette noen i bås, å kategorisere dem som en særgruppe med negative eller positive trekk, kan være et hinder for sosial inkludering (Bhopal 2014; Hilt 2016; Strandos, Vikdal & Bjørhusdal 2017). Samtidig viser en del forskning at minoritetsspråklige elever både har dårligere læringsutbytte og høyere frafall enn majoritetsspråklige elever (Hilt 2015). Hilt (2016) beskriver store akademiske forskjeller mellom elevene i innføringsklasser, disse igjen blir tilskrevet hvilket land og skolesystem elevene kommer fra. Det er klart at kunnskap om hvilke omstendigheter elevene kom til Norge under, og hvilken emosjonell og akademisk støtte eleven kan få utenfor skolehverdagen, vil kunne ha betydning for skolegangen. Også den nyankomne minoritetseleven er et anerkjennelsessøkende vesen, og ensomhet og sosial isolasjon oppleves som negativt og krenkende (Honneth 2008).

I denne situasjonen kan kunnskap om læringstradisjoner fra andre deler av verden være både en viktig bakgrunn å kjenne til, og ressurser som kan brukes. Sjangere som tilrop-og-svar (call-and-response), gåter, utenatlæring og sangleker kan fungere for alle i norske klasserom, og gi noen elever ekstra verdifull gjenkjennelse og mestringsfølelse. Tonne (2018) presenterer hvordan aktiv bruk av minoritetsspråklige elevers språklige kompetanse kan gi både gode opplevelser og læringsutbytte for alle i klassen. Busch, Jardine og Tjoutuku (2006) minner om hvordan språkbiografier kan brukes som ressurser både for den enkelte og gruppen de deler sine erfaringer i. Utfordringen er å se hver enkelt elev som et individ, og ikke bare som representant for en gruppe med mangler og behov (Bhopal 2014).

Økt kunnskap bør bidra til et holistisk bilde av elevene og inkludere elevenes hjemmemiljø så mye som mulig. Foreldres erfaringer vil være med og forme barnas hverdag og spille inn på hvordan barna klarer seg på skolen. Å møte anerkjennelse for det foreldrene bringer med seg, kan gi minoritetseleven større trygghet, og også gi rom for mer interkulturell forståelse og likeverd i klasserommet. Verdifulle læringstradisjoner fra andre steder kan gi godt læringsutbytte for alle i klassen, ikke bare for de med en annen kulturbakgrunn. Arbeidsmiljøet blir bedre, relasjonene

til omverdenen håndteres bedre, og læring blir lettere. Ulikhet kan være en god kilde til kreativitet og nyskaping: «diversity is a strength to work with, rather than an obstacle to overcome» (Pence & Nsamenang 2008:18).

I vår visjon for morgendagens skole vil læreren med et stort mangfold i klassen kunne bruke sin interkulturelle kompetanse slik at alle elevene kan være seg selv, og søkelyset rettes mot «å se den andre». Læreren vil fokusere på å tilrettelegge for at den enkelte elev får definere seg selv i møte med de andre, og ikke blir stående som representant for en kategori, om kategorien nå heter innvandrer, jente, gutt, skolesvak eller skoleflink. Likeverdighet står i sentrum. Til dette arbeidet vil læreren kunne bruke nyutviklede tiltak (Goth 2016; Lunde & Aamodt 2017; Sjo 2012) og formidlingsformer (Myrtveit mfl. 2016) med en interkulturell pedagogisk tilnærming, og slik ivareta den enkelte elev og fremme selvrealisering (Honneth 2008). Dette er i tråd med Mollenhauers tanke om at det er vanskelig å ha en fast definisjon av danning, og at målet for danningsprosesssen heller er en åpen identitet (Mollenhauer 1998).

Konklusjon

Det norske samfunnet er preget av et mye større mangfold enn det vi så for bare noen tiår siden. Denne økningen i det kulturelle mangfoldet preger både yrkesliv og utdanningssystem. Som vi nevnte innledningsvis, består Norges befolkning i dag av 17 % innvandrere eller personer som er født av to innvandrerforeldre. I Norge ser vi at inkludering og integrering må skje i en interkulturell setting. Interkulturell pedagogikk vil her fremme både aksept og toleranse i elevgruppen, samt styrke den enkeltes identitet og selvoppfatning. Bruk av for eksempel PRAESA-prosjektets læringsressurser kan gi direkte innspill til norske lærere som arbeider i klasser med mange elever fra helt andre læringstradisjoner.

Lærerutdanningen har på sin side en jobb å gjøre med å gi nyutdannede lærere den nødvendige interkulturelle kompetansen for å virkeliggjøre en slik inkluderende skole. Vår studie viser at migrasjonspedagogiske ferdigheter, holdninger og kunnskap må bli en integrert del av utdanningen, slik at læreren hensiktsmessig og effektivt mestrer å være i relasjon med mennesker med ulik lingvistisk og kulturell bakgrunn. Det betyr

at en bevisst må bruke inkluderende strategier som en naturlig del av undervisningen på lærerutdanningen, for slik å utvikle den interkulturelle kompetansen til vordende lærere.

Målet må være at lærere ser på det kulturelle og språklige mangfoldet som normaltilstanden, og anvender dette mangfoldet som en ressurs både i skolen og i profesjonsutdanningene. Ulikheter i kultur, språk og religiøs bakgrunn forstås da som en verdifull kilde til kunnskap og forståelse og bidrar til aksept for anerkjennelse av ulikheter. Diversitet, annerledeshet, immigrasjon og livet i et komplekst og multikulturelt samfunn trenger ikke sees som risikofaktorer, men som mulighet for berikelser og vekst.

Vi konkluderer med at interkulturell kompetanse bidrar til en bevisst holdning til ulike tradisjoner, verdier, skikker og trosretninger som måtte finnes i en klasse. Dette bidrar til at identitet og kultur ikke lenger forstås som rigide strukturer, men som dynamiske prosesser som er i en konstant endring (Schjetne 2018).

I en skolesetting der læreren har interkulturell kompetanse, vil den enkelte elev eller student få mulighet til å definere seg selv i møte med andre. Interkulturell kompetanse vil videre bidra til at læreren reflekterer over egne handlingsmønstre og vektlegger å utvikle gode praksisfellesskap, inkludering, mestring, dialog og konfliktløsning.

Litteraturliste

Aksnes, Liv Marit 2007. *Tid for tale – munnleg norsk i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Atangana, Engelbert 1996. *Cent ans d'éducation scolaire au Cameroun.* Paris: L'Harmattan.

Bhopal, Raj 2004. "Glossary of Terms relating to Ethnicity and Race: for reflection and debate". *Journal of Epidemiology in Community Health* 58: 441–445.

Bhopal, Raj 2014. *Migration, Ethnicity, Race and Health in Multicultural Societies. Foundations for better Epidemiology, Public Health, and Health Care.* Oxford: Oxford University Press.

Bloch, Carole 2007. "Pushing little books into little hands in the Year of African Languages: a stories across Africa project initiative". European Centre for Modern Languages. *Literacy and Linguistic Diversity in a Global Perspective: an Intercultural Exchange with African Countries*: 49–62. Strasbourg: Council

of Europe Publishing. Hentet den 28.09.2019 fra http://www.praesa.org.za/wp-content/uploads/2018/07/COE_-Linguistic-diversity-busch07_LDL_E.pdf

Brock-Utne, Birgit 2000. *Whose education for all? The recolonization of the African mind*. Studies in education/politics. Vol. 6. New York: Falmer Press, Taylor & Francis Group.

Busch, Brigitta, Aziza Jardine & Angelika Tjoutuku 2006. *Language Biographies for Multilingual Learning.* PRAESA Occasional Papers No. 24. Cape Town: PRAESA (Project for the Study of Alternative Education in South Africa) & University of Cape Town.

Capelle, Jean 1990. *L'éducation en Afrique noire à la veille des Indépendances*. Paris: Éditions Karthala-ACCT.

Cohen, Louis, Lawrence Manion & Keith Morrison, 2018. *Research Methods in Education.* New York: Routledge.

Corsaro, William A. 1997. *The sociology of childhood.* Newbury Park: Pine Forge Press.

Egeberg, Espen 2007. *Minoritetsspråklige med særskilte behov. En bok om utredningsarbeid*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Flatraaker, Lisbeth 2016. «Skole–hjem-samarbeidet med minoritetsforeldre. Byrde eller ressurs?». Frédérique Brossard Børhaug og Ingrid Helleve (red.). *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*: 59–73. Bergen: Fagbokforlaget

Goth, Ursula Småland (red.) 2016. *Yrkes- og profesjonsutdanning i en norsk kontekst.* Oslo: Gyldendal akademisk.

Goth, Ursula Småland og Øyvind Økland 2016. «Helse- og oppvekstfag i en globalisert verden». Ursula Småland Goth (red.). *Yrkes- og profesjonsutdanning i en norsk kontekst: 68–83*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Goth, Ursula Småland og Øyvind Økland 2018. «Undervisning i et flerkulturelt klasserom». Baard Johannessen & Torhild Skotheim (red.). *Barn og unge i midten*: 57–75. Oslo: Gyldendal akademisk.

Goth, Ursula Småland, Oddhild Bergsli & Else Mari Johansen 2017. «Integration of ethnic minorities during group-work for vocational teachers-in-training in health studies». *International Journal of Medical Education* 8: 25–30.

Goth, Ursula Småland, Turid Løkhaug Jensen & Randi Skyrud 2015. «Fra innvandrer til ressurs i undervisningen ved helsefaglig høyskoleutdanning». *Nordic Journal of Vocational Education and Training* 5/1: 1–25.

Greek, Marit og Kari Mari Jonsmoen 2007. *Mot en flerkulturell praksis ved Høgskolen i Oslo 1996–2007*. HiO-rapport nr. 10. Oslo: Høgskolen i Oslo. Senter for flerkulturelt og internasjonalisert arbeid.

Gullestad, Marianne 2002. *Det norske sett med nye øyne: kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget

Hauge, Ann-Magritt 2014. *Den felleskulturelle skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Helleve, Ingrid 2016. «Undervisningens utfordringer og muligheter. Interkulturelle refleksjoner om pedagogiske begreper». Børhaug, Frédérique Brossard og Ingrid Helleve (red.). *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*: 15–28. Bergen: Fagbokforlaget.

Hilt, Line Torbjørnsen 2015. «Included as Excluded: Minority Language Pupils in Norwegian Inclusion Policy». *International Journal of Inclusive Education* 19/2:165–182.

Hilt, Line Torbjørnsen, 2016. «Kategorisering som hinder sosial inkludering? En kritisk diskusjon av kategorien 'nyankomne minoritetsrpråklige elever' i lys av målet om inkludering». Frédérique Brossard Børhaug og Ingrid Helleve (red.). *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*: 107–128. Bergen: Fagbokforlaget.

Hogstad, Kjetil Horn 2018. «Dannelse». *Store norske leksikon*. Hentet den 30.08.2019 fra: https://snl.no/dannelse

Holliday, Adrian 1999. "Small Cultures". *Applied Linguistics 20*/2: 237–264.

Honneth, Axel 2008. *Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk.* Oslo: Pax Forlag A/S.

Jenkins, Richard 2008. *Rethinking Ethnicity. Arguments and explorations*. London: SAGE Publications.

Kelly, Gail P. 1984. "The Presentation of Indigenous Society in the Schools of French West Africa and Indochina, 1918 to 1938". *Comparative Studies in society and History* 26/3: 523–542.

Kjelsvik, Bjørghild 2005–2007. Upubliserte notater, videoopptak, intervjumateriale og spørreskjemadata fra feltarbeid i Kamerun.

Kjelsvik, Bjørghild 2008a. *Emergent Speech Genres of Teaching and Learning Interaction. Communities of Practice in Camerooonian Schools and Villages*. Doktoravhandling Universitetet i Oslo. Oslo: Acta Humaniora.

Kjelsvik, Bjørghild 2008b. "Starting school without knowing the language of instruction – a social and cognitive challenge». *NOA Norsk som andrespråk* 24/1: 77–98.

Kjelsvik, Bjørghild 2011. "Lingvistisk teori og metodiske handtak – diskurs og praksis i læringsinteraksjon i Kamerun". Tonje Raddum Hitching, Anne Birgitta Nilsen & Aslaug Veum (red.). *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*: 204–231. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Kunnskapsdepartementet 1998. *Opplæringslova*. Hentet den 20.09.2019 fra: Lovdata.no (https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61)

Lave, Jean og Etienne Wenger 1991. *Situated learning. Legitimate Peripheral Participation.* New York: Cambridge University Press.

Lode, Kåre 1990. *Appelés à la liberté. Histoire de l'Eglise Evangélique du Cameroun.* Amstelveen: IMPROCEP éditions.

Lunde, Marit og Sigrun Aamodt (red.). 2017. *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Martincic, Jessica 2009. Tospråklig opplæring i grunnskolen. Rita Hvistendahl (red.). *Flerspråklighet i skolen*: 31–60. Oslo: Universitetsforlaget.

Mollenhauer, Klaus 1998. *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim: Beltz.

Myrtveit, Solbjørg Makalani, Kristin Gärtner Askeland, Marit Knapstad, Ann Kristin Knudsen og Jens Christoffer Skogen 2016. "The Norwegian Student Introductory Week". *European Journal of Higher Education* 7/2: 136–152.

Myskja, Bjørn, Rune Nydal, & Berge Solberg 2007 «Etikk i praksis». *Nordic Journal of Applied Ethics* 1: 3–9.

Palm, Kirsten 2017. "Minoritetsspråklige elever i det ordinære klasserommet i grunnskolen – tilrettelegging eller usynliggjøring?". Marit Lunde og Sigrun Aamodt (red.). *Inkluderende og flerspråklig opplæring*: 39–52. Bergen: Fagbokforlaget.

Pence, Allan og Nsamenang Bame 2008. *A Case for Early Childhood Development in Sub-Saharan Africa*. The Hague: Bernard van Leer Foundation. (Working papers no. 51) Hentet den 28.09.2019 fra http://www.praesa.org.za

Pihl, Joron, 2010. *Etnisk mangfold i skolen: Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rogoff, Barbara 2003. *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.

Sabatier, Peggy R. 1978. «Elite Education in French West Africa: The Era of Limits 1903–1945». *The International Journal of African Historical Studies* 11/2: 247–266.

Schjetne, Espen 2018. «Forståelse av mening som mangfoldskompetanse». Espen Schjetne og Thor-André Skrefsrud (red.). *Å være lærer i en mangfoldig skole. Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*: 112–129. Oslo: Gyldendal.

Sjo, Toril 2012. «Korleis gjekk det med Abdou? Samarbeidslæring som verkemiddel for å betre læringsmiljøet for studentar med norsk som andrespråk». *Uniped* 35/4: 27–42.

Solbue, Vibeke. 2016. «Hvordan er prinsippet om likeverd forstått og praktisert i tre forskjellige klasser i videregående skole?» Frédérique Brossard Børhaug og Ingrid Helleve (red.). *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.

Statistisk sentralbyrå (SSB) 2017. *Hvordan går det med innvandrernes barn i skolen?* Hentet den 12.12.2018 fra: https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen

Statistisk sentralbyrå (SSB) 2019. *Fakta om innvandring*. Hentet den 29.09.2019 fra: https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring

Strandos, Hilde S., Rita Å. Vikdal og Eli Bjørhusdal, 2017. «Begynnaropplæring i norsk for faglig sterke elevar». *Tidsskriftet FoU i Praksis* 11/2: 25–40.

Straume, Ingerid 2011. «Danning i en flerkulturell lærerutdanning». *Norsk pedagogisk Tidsskrift* 95/1: 5–17.

Svendsen, Bente Ailin 2009. «Flerspråklighet i teori og praksis». Rita Hvistendahl (red.). *Flerspråklighet i skolen*: 31–60. Oslo: Universitetsforlaget.

Tonne, Ingebjørg (2018) «Grammatikk i klasserommet – didaktiske muligheter». Ingvil Budal, Rolf Theil, Bernt Ø. Thorvaldsen og Ingebjørg Tonne (red.). *Språk i skolen. Grammatikk, retorikk, didaktikk:* 183–186. Bergen: Fagbokforlaget / Landslaget for norskundervisning.

Tourneux, Henry & Olivier Iyébi-Mandjek, 1994. *L'école dans une petite ville africaine (Maroua, Cameroun).* Paris: Karthala.

Utdanningsdirektoratet (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet den 29.09.2019 fra https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf

Utdanningsdirektoratet (2017b). *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring (NOR9-03)*. Hentet den 30.06.2019 fra: https://www.udir.no/kl06/NOR9-03

Utdanningsdirektoratet (2018). *Skisse til læreplan i norsk*. Hentet den 29.10.2018 fra: https://hoering.udir.no/Hoering/v2/278?notatId=538

Weinberger, Alfred, Jean-Luc Patry og Siegelinde Weyringer 2016. "Improving professional practice through practice-based research: VaKE in university-based teacher education". *Vocation and Learning* 9/1: 63–84.

Wenger, Etienne 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity.* New York: Cambridge University Press.

Økland, Øyvind 2019. «Hvordan undervise i interkulturell kommunikasjon?». Ursula Småland Goth (red.). *Verdier og visjoner. Profesjonalitet i endring*: 105–123. Cappelen Damm Akademisk.

ARTIKKEL 10

NLAs verdigrunnlag: Refleksjoner med journalistutdanningen som case

Kåre Melhus
NLA Høgskolen

Sammendrag: Artikkelen gjør rede for tenkningen bak verdigrunnlaget som NLA bygger på. Forfatteren bruker NLA Mediehøgskolen Gimlekollens journalistutdanning som case, og viser hvordan de kristne verdiene har satt sitt preg på det faglige arbeidet innen journalistikken. Artikkelen argumenterer for hvordan denne tenkningen bidrar positivt til utviklingen av journalistfaget, ikke minst når det gjelder forståelsen av sannhetsbegrepet som svekkes under innflytelse av postmoderne relativisme.

Artikkelen viser også hvordan det kristne menneskesynet har vært grunnleggende for NLA Mediehøgskolen Gimlekollens engasjement i etableringen av journalistutdanninger i Etiopia, Kosovo, Uganda og Bolivia. Her står høgskolen i en tradisjon fra Hans Nielsen Hauge, via evangelisk misjon fram til våre dager. Det kristne menneskesynet leder til demokratibygging og kamp for menneskerettigheter og ytringsfrihet.

Nøkkelord: NLA Mediehøgskolen Gimlekollen, journalistutdanning, demokratibygging, verdigrunnlag

NLA har helt siden starten i 1968 ført en kamp for kristne verdier i lærerutdanningen og oppdragelse. Målet har vært å prege både hjem, skoleverk og kirke. I § 6 i Vedtekter for NLA Høgskolen AS uttrykkes formålet med virksomheten slik: «Ut fra en kristen forståelse av natur, menneske, kultur og samfunn har NLA Høgskolen som formål å fremme danning, dyktiggjøre mennesker til tjeneste i hjem, arbeid og fritid, og bidra kritisk

Sitering av denne artikkelen: Melhus, K. (2020). NLAs verdigrunnlag: Refleksjoner med journalistutdanningen som case. I Hagesæther, G., Innerdal, G. & Kvam, B. (Red.), *NLA Høgskolen. Fagutvikling og sjølvforståing på kristen grunn* (s. 269–293). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.102

og konstruktivt til å møte lokale, nasjonale og globale utfordringer».[1] Disse målsettingene har helt fra starten vakt betydelig motstand i sekulære, faglige kretser, noe som blir beskrevet annet sted i denne boken.

Ved fusjonen i 2013 ble Mediehøgskolen Gimlekollen en del av NLA Høgskolen. Denne høgskolen har i mange år kjempet en tilsvarende kamp for det kristne verdigrunnlaget på journalistikkens fagfelt. I dette kapitlet tar jeg for meg NLA Gimlekollen som et eksempel på den verdikampen som har vært utkjempet og som stadig pågår i NLA Høgskolens mange og forskjellige faglige avdelinger.

Introduksjon

Verdier blir alltid debattert innen journalistisk teori. Den sørafrikanske medie-professoren Herman Wasserman sier i en artikkel i *Equid Novi,* at «The danger for journalism does not lie in a conceptual engagement – it lies in not acknowledging the conceptual frameworks that already underpin the practical day-to-day journalistic habits and rituals, and thereby allowing them to persist unquestioned» (Wasserman 2005: 166).

Avdøde Kenneth Minogue, professor emeritus ved London School of Economics, tar dette et skritt videre i en artikkel i *The New Criterion*. I artikkelen med tittelen *Journalism: Power without responsibility* argumenterer han for at «A meta-moralistic addiction to tolerance, secularism, ecumenism, and anti-discrimination becomes evident as what one might initially call 'the journalistic ideology» (Minogue 2005: 13).

Nora French, leder for School of Media ved Dublin Institute of Technology, peker også på verdienes betydning i journalistikken og i journalistikk-utdanning. Basert på forskning på konkurrerende diskurser i journalistutdanning konkluderer hun at

> [with] regard to journalism, there was agreement on the skills needed and the widespread recognition of its public role. From the latter, one can argue that journalism needs to be distinguished from the media in general and from

1 Vedtekter NLA Høgskolen AS, *(vedtatt i generalforsamling 09. 12. 2009 med endringer 21.11.2012, 21.05.2014 og 25.05.2016)*

> other media practices. It does not need professional status to protect its role. Linking journalism to democracy and human rights in public policy and legislation is a better option (French 2006: 5).

I denne artikkelen vil jeg vise at et kristent verdigrunnlag gir et positivt bidrag til de problemstillinger som er nevnt i de foregående sitater, ikke minst når det gjelder det mange oppfatter som kjernen i journalistikken: sannhetsbegrepet. Jeg vil også vise at kristne verdier og kristent menneskesyn er fundamentale som en begrunnelse for demokratiet.

I en artikkel i *Journalism Research* i 2009 presenterer de tre medieforskerne Gunn Bjørnsen, Jan Fredrik Hovden og Rune Ottosen en oversikt over norske institusjoner som tilbyr akkreditert journalistutdanning. Den sier dette om Mediehøgskolen Gimlekollen (med det engelskspråklige navnet Gimlekollen School of Journalism and Communication, og siden 2013 NLA Gimlekollen): «Gimlekollen School of Journalism and Communication was approved as a credit point giving private university college in 1996. This J-school is extraordinary in the way that it is run within a Christian framework» (Bjørnsen, Hovden & Ottosen 2009: 125).

NLA Gimlekollens status er kanskje ekstraordinær, siden høgskolen er den eneste norske og nordiske journalistskolen som har et kristent verdigrunnlag. Dette grunnlaget blir noen ganger mistenkeliggjort, andre ganger tolerert, av sekulære journalister, journalistlærere og akademikere.

Da Mediehøgskolen Gimlekollen ble etablert som en postgymnasial medieutdanning i 1981, ønsket f.eks. daværende distriktssjef Tor Fuglevik ved NRK Sørlandet ikke å ta imot praktikanter fra den nyetablerte institusjonen. Fuglevik begrunnet dette med at han mente Gimlekollen i realiteten var en misjonsskole som brukte faget journalistikk som et grunnleggende, metodisk virkemiddel i sitt misjonsoppdrag. Fram til Fuglevik sluttet som distriktssjef i 1984, ble studentene ved Gimlekollen nektet praksis i NRK.[2] Andre har i samtaler med meg gitt uttrykk for lignende holdninger, uten at de har uttrykt det så klart som Fuglevik.

Denne artikkelen presenterer et argument i to punkter: (1) Et kristent perspektiv på journalistfaget forutsetter en fundamental forpliktelse på

2 E-post fra Tor Fuglevik 7. august, 2019.

demokrati og prinsipiell pluralisme. (2) Et kristent perspektiv, illustrert ved NLA Gimlekollen som en casestudie, tilbyr et unikt bidrag til journalistfaget på fire nivåer: (a) et retningsgivende prinsipp, (b) en retningsgivende terminologi, (c) et datasett, (d) en retningsgivende fortelling.

En fundamental forpliktelse på demokrati og prinsipiell pluralisme

Tradisjonelt har kristne argumentert for et bibelsk menneskesyn som essensielt grunnlag og referansepunkt for sitt sosiale engasjement. Det viktigste elementet her er troen på at mennesket er skapt i Guds bilde og at det er dette som gir oss iboende verdi. Videre hevder kristne at en konsekvens av å være skapt i Guds bilde er at vi kan skjelne mellom godt og ondt, og at vi tar moralske valg, ikke er styrt av programmerte dyreinstinkter, men er ansvarlige mennesker med en fri vilje. Det klassiske kristne menneskesynet innebærer også at vi overfor Gud er skapt med lik verdi.

Av denne grunn må kristne, i en demokratisk setting, anse sine medmennesker som likeverdige, og slik se på seg selv som medlem av et pluralistisk samfunn der ulike synspunkter anerkjennes som legitime. Under et autoritært regime, som for eksempel Nazi-Tyskland eller nåtidens Nord-Korea, kan ikke kristne forventes å respektere alle synspunkter som likeverdige. Men i et demokrati må kristne kunne tolerere ytterliggående synspunkter, der disse motarbeides med argumenter, heller enn sensur og forbud. Ytringsfriheten er ikke absolutt, men det er spesielt kontroversielle synspunkter som trenger beskyttelse. Kristne må tolerere at synspunkter de er uenige i, og som de ikke tillegger samme argumentative verdi som sine egne, blir fremsatt offentlig. Dermed kan de tilbakevises med logisk argumentasjon.

Prinsipiell pluralisme som et demokratisk trekk

Et demokrati kan defineres som en organisasjon eller situasjon der alle behandles likt og har like rettigheter.[3] Det kristne perspektivet, som

3 'Democracy' in *Merriam Webster's Dictionary*. http://www.merriam-webster.com/dictionary/democracy.

nevnt ovenfor, tilbyr en logisk grunn for denne likheten. Alle menneskers meninger har like stor vekt. Fødsel, formue og sosial status betyr ingenting. Menn og kvinner har en gudgitt rett til å delta i et pluralistisk samfunn.

På denne bakgrunnen argumenterer den amerikanske teologen og menneskerettighetsadvokaten John Warwick Montgomery for at

> Divine revelation informs us that human rights exist – paradoxically – by grace alone. Man's dignity does not rest on itself but on the grace alone of the God of redemption. Man has no claim to it whatever; he receives pardon not by virtue of his merits but as the gracious gift of God. Ultimately, it could be said one has no 'right' to human rights! But this realization is the *sine qua non* for a truly adequate philosophy of human dignity. If people's rights were of their own making, they could as easily unmake them. Since rights come as divine gift from above, their inalienability is sure (Montgomery 1986: 214).

Begrepet «inailianable rights» (umistelige rettigheter) er et nøkkelbegrep i den amerikanske uavhengighetserklæringen: «We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable rights, that among these are Life, Liberty and the pursuit of Happiness».[4]

Igjen, ifølge et kristent perspektiv, ser vi at fundamentale menneskerettigheter er essensielt knyttet til Gud som skaper.

Prinsipiell pluralisme som en konsekvens av menneskerettighetene

Gjennom menneskenes historie har disse rettighetene ikke alltid vært like mye vektlagt. Men den 10. januar, 1948, under FNs generalforsamling i Paris, ble den universelle erklæringen om menneskerettighetene vedtatt. Artiklene 18, 19 og 20 viser hvordan pluralisme er mulig ved å praktisere tankefrihet, samvittighetsfrihet og religionsfrihet (artikkel 18), talefrihet (artikkel 19) og organisasjonsfrihet (artikkel 20).[5]

---

4 Se http://www.ushistory.org/declaration/document/U.S., Declaration of Independence.
5 Se http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/

I boken *The Global Public Square* understreker den britiske forfatteren og sosiologen Os Guinness sammenhengen mellom og progresjonen i disse fundamentale artiklene:

> The right to freedom of assembly or association assumes and requires the right to freedom of speech. In that sense, freedom of speech logically comes before freedom of assembly. Free people want to join together with other people not merely to talk about the weather or some inconsequential subject – though that too would be covered by the protection of the right – but because they want to say things to each other that matter to them supremely.
>
> In the same way, freedom of speech assumes and requires freedom of conscience, and in that sense freedom of conscience logically comes before freedom of speech. Free people want to speak freely of things that matter to them supremely – matters of truth, justice, freedom, human dignity, beauty, social policy and the like – because they are convinced of them and are therefore bound by the dictates of their conscience (Guinness 2003: 214).

Ytringsfrihet og organisasjonsfrihet er viktige elementer i et demokratisk, pluralistisk samfunn, men de trenger et fundament. Det er ikke nok å si at ytringsfrihet er et gode i seg selv. Fra et kristent livssynsperspektiv argumenterer jeg for at ytringsfrihet er en konsekvens av samvittighetsfrihet, som igjen er basert på det kristne menneskesynet.

Montgomery understreker dette i enda sterkere ordelag når han ser bak de formelle uttrykkene for menneskerettighetene i pakter og etiske systemer, og fokuserer spesifikt på spørsmålet om menneskelig motivasjon:

> Not a single major philosophy of human rights is able to supply the motivation needed to carry out even its own best ideals. Utilitarianism, were it to identify and prove what is truly useful for human beings (which it does not), would still not be able to motivate them to choose the useful. Neo-Kantian rights theories tells us, *inter alia*, that we ought to act in accord with the generic rights of the recipient as well of ourselves; but we are given no inner stimulus to ethical universalization. Policy orientation is incapable of motivating the individual or the society to carry out what it claims (and incidentally, has not proven)

> to be desirable policies. Marxism is caught in the vicious conceptual circle of believing that external economic factors are the ultimate source of all violations of human dignity; its refusal to face the dark side of human nature leaves it powerless to find any means of changing human beings from within so that they will no longer exploit each other (Montgomery 1986: 214).

Som kjent er det ikke mulig å løfte seg selv opp ved å ta tak i egne støvler. På samme måte vil jeg argumentere for at motivasjonen for ens etikk trenger å komme fra noe eller noen på utsiden av en selv.

Magne Lindholm og Audgunn Oltedal er ikke enig i et slikt resonnement. De argumenterer i sin bok *Journalistikk, verdier og menneskerettigheter* for at ideen om at menneskerettighetene ikke stammer fra en høyere makt, men at retten springer ut av det enkelte menneske og at disse oppstår ved fødselen. De hevder at menneskerettighetene er en kombinasjon av gamle og nye ideer. De gamle består i forestillingen om eksistensen av en høyere, guddommelig lov, som sto over makthaverne. Dette bygde på en forestilling om at all autoritet kom ovenfra. De nye ideene kom med opplysningstiden, som satte mennesket i sentrum (Lindholm & Oltedal 2019: 47). Forfatterne tar til orde for meningsmangfold innenfor verdidebatten innen journalistikken. Jeg oppfatter det dit hen at det kristne synet på grunnlaget for menneskerettigheter og menneskeverd må kunne hevdes med stor frimodighet i denne diskusjonen, og at NLA Gimlekollens deltagelse i denne debatten er viktig.

Prinsipiell pluralisme, det offentlige rom og akademia

Det liberale demokrati kan defineres som «et demokrati basert på erkjennelsen av individuelle rettigheter og friheter, der avgjørelser fattet i direkte eller representative prosesser råder grunnen på mange politiske områder».[6]

Disse rettigheter og friheter har blitt krenket opp gjennom historien, ikke minst av den kristne kirke, da den så seg selv som den gudommelig oppnevnte ivaretaker av sannheten og på den måten monopoliserte den

6 www.collinsdictionary.com/dictionary/english/liberal-democracy

offentlige diskurs. I sin bok *The Global Public Square* kaller Os Guinness denne situasjonen for

> det hellige offentlige torg» (the sacred public square). Som en motreaksjon mot dette har vi sett politiske krefter, ikke minst i Frankrike, der religiøse argumenter er bannlyst i offentlig diskurs. Dette er kjent som *laïcité*-prinsippet, basert på fransk lovgivning om skillet mellom kirke og stat fra 1905. Guinness kaller dette «det nakne offentlige torg (the naked public square) (Guinness 2003: 130).

Alternativet til disse to systemene er det Guinness kaller «Det sivile offentlige torg» (The Civil Public Square) (Guinness 2003: 180). Det er et system for offentlig diskurs som er åpnet for alle, enten de er kristne, jøder, muslimer, hinduer, agnostikere eller ateister. Betegnelsen «*civil public square*» blir brukt i *The Global Charter of Conscience.* Dette er en erklæring som stadfester og støtter artikkel 18 i FNs universelle menneskerettighetserklæring. Den kommuniserer en visjon om «frihet for tanke, samvittighet og religion» for mennesker av alle trosoppfatninger eller mangel på dette, og oppfordrer til kultivering av høflighet og tilrettelegging av det sivile offentlige torg som maksimerer frihet for alle.

Denne erklæringen ble lansert av en internasjonal gruppe av akademikere og aktivister i Brussel i juni 2012. Den definerer forestillingen om det sivile offentlige torg i artikkel 16:

> The public place of freedom of conscience in a world of deep diversity is best fulfilled through the vision of a cosmopolitan and civil public square – a public square in which people of all faiths, religious and naturalistic, are free to enter and engage public life on the bases of their faith, but always within a double framework: first, under the rule of law that respects all human rights, freedom of conscience in particular, and makes no distinction between peoples based on their beliefs; and second, according to a freely agreed covenant specifying what each person understands to be just and free for everyone else too, and therefore of the duties involved in living with the deep difference of others.[7]

7 Erklæringen er publisert på http://charterofconscience.org/ og i Guinness 2013: 215–227.

En lignende visjon er beskrevet i den mye omtalte utredningen NOU 2013:1 med tittelen «Det livssynsåpne samfunn». Den sier at

> oppslutning om at de universelle menneskerettighetene skal ligge som fundament for offentlig politikk, kan begrunnes ut fra ulike livssynsmessige premisser. Oppslutningen kan blant annet være basert på naturrettsvurderinger ut fra et kristent livssyn, et livssynshumanistisk grunnlag eller et islamsk grunnlag. Dersom denne mulige enigheten på tvers av ulike livssyn kan vedlikeholdes og utvikles, gir den et godt grunnlag for et demokratisk samfunn (11.1)

Utredningen sier videre at et livssynsåpent samfunn krever at forslag basert på en religion eller et livssyn må kunne godtas av mennesker med et annet livssyn. Som et eksempel sier utredningen at en sekulær person vil kunne mene at religion er uheldig for barn, og at dette derfor ikke bør være pensum i den offentlige skolen. På den annen side antas det at religiøse mennesker ikke vil godta dette. Men i et pluralistisk samfunn kan en ikke forvente oppslutning fra personer med et religiøst livssyn for forslag til en politikk basert på slike synspunkter. Også en person med et sekulært livssyn må, i respekt for andres rett til å ha andre syn, kunne begrunne sine politiske forslag ut fra allmenne hensyn, som også personer med et religiøst syn skal kunne akseptere som grunnlag for samfunnsregler (NOU 2013.1: 123). Utredningen siterer den amerikanske filosofen John Rawls og hans begrep *Public Reason* som støtte for sitt argument.

I en artikkel i *The University of Chicago Law Review* skriver Rawls:

> Citizens are reasonable when, viewing one another as free and equal in a system of social cooperation over generations, they are prepared to offer one another fair terms of cooperation according to what they consider the most reasonable conception of political justice; and when they agree to act on those terms, even at the cost of their own interests in particular situations, provided that other citizens also accept those terms. The criterion of reciprocity requires that when those terms are proposed as the most reasonable terms of fair cooperation, those proposing them must also think it at least reasonable for others to accept them, as free and equal citizens, and not as dominated or manipulated, or under the pressure of an inferior political or social position.

> Citizens will of course differ as to which conceptions of political justice they think the most reasonable, but they will agree that all are reasonable, even if barely so (Rawls 1997:770).

Så langt har jeg hevdet at fra et kristent standpunkt har alle mennesker samme verdi og derfor lik rett til å bli hørt i den offentlige diskurs, og rett til å fremme sine politiske synspunkter i demokratiske valg. Dette er basert på den kristne troen på at alle mennesker er skapt i Guds bilde. En konsekvens av dette synet er at kristne ofte har vært ledende i arbeidet med å bygge demokratiske samfunn.

Historisk presedens for kristen demokratibygging

Associate professor ved National University of Singapore, Robert D. Woodberry, hevder i en mye omtalt artikkel i *The American Political Science Review* at protestantiske misjonærer, historisk og statistisk, har hatt stor innflytelse på veksten og spredningen av stabile demokratier rundt i verden. Han sier at misjonærene var avgjørende katalysatorer som initierte utviklingen og spredningen av religiøs frigjøring, alminnelig utdanning, boktrykking, etablering av aviser, frivillige organisasjoner og reform i koloniene, og derigjennom skapte de forhold som muliggjorde stabile demokratier. I den vestlige verden er ledende universiteter, som Oxford og Cambridge i Storbritannia og Harvard og Yale i USA, eksempler på utdanningsinstitusjoner som ble etablert i nært samarbeid med kristne kirker. Slik sett kan det kristne bidraget til vestlig kultur neppe overvurderes (Woodberry 2012: 244).

Woodberry konkluderer sin artikkel med å referere til et klassisk sosiologisk arbeid:

> A century ago Max Weber argued that Protestantism helped spur the rise of capitalism. Some of his causal mechanisms may be wrong, but his main intuition seems right: Religious beliefs and institutions matter. What we consider modernity was not the inevitable result of economic development, urbanization, industrialization, secularization, or the Enlightenment, but a far more contingent process profoundly shaped by activist religion (Woodberry 2012: 180).

Det er i denne sammenhengen at NLA Gimlekollens anstrengelser innen journalistisk utdanning som et redskap i demokratibygging og sundt styresett må sees.

I Norge finnes det også tydelige historiske eksempler på hva Woodberry her taler om, i det viktige arbeidet som legpredikanten og gründeren Hans Nielsen Hauge (1771–1824) utførte. Han viste ikke bare omsorg for sine medmenneskers åndelig liv, men arbeidet også energisk for bedre deres jordiske liv ved å etablere forretningsforetak, trykkerier og annet. Han ga også råd om hvordan hans samtidige burde drive sine gårdsbruk mer effektivt. I sin forfattervirksomhet gikk han ikke av veien for å kritisere de rike og mektige. I en pamflett med tittelen *Utøvelse af Patriotiske Betænkninger* kritiserte han godseiere som «ikke har seet paa andet, en hvorledes de kunde opsvinget sig i Pragt og overdaadigt Levnet, udhuget Skaavene og udmatet Jorden paa nogle Aar, eller tængt, det er nok i sin Tid, agtet ikke paa Efterkomere» (Ravnåsen 2002: 107).

Hauge etablerte forlag med nasjonalt distribusjonsnett, startet papirfabrikker, etablerte en avis, i tillegg til å kjøpe jordeiendommer, et gruveselskap og en kornmølle. Ved siden av dette lærte Hauge opp folk til å produsere salt av sjøvann (Ravnåsen 2002: 73). Han mente at vanlige mennesker skulle delta i handel og forretningsliv, ikke bare de rike og veletablerte. Derfor oppfordret han sine venner og etterfølgere til å starte handel og annen nyttig virksomhet:

> De verdslige, vise og falske og onde har lagt seg etter verdens gods med nyttige og mest fordelaktige ting, så som kjøpmannskap, fabrikker og andre store bruk. Men de enfoldige og de som Vårherre har fått overbevist om verdens ære og kjærlighets elendige følger, har foraktet og forlatt de nyttige ting, enten av ulyst og dovenskap eller frykt for å inntas av disse og tape det himmelske. Dermed har de verdsligsinnede blitt rike og fått makt i verden, som ved sin ondskaps visdom har gjort de gode til sine treller og selv levd i overdåd, prakt og vellyst (Ravnåsen 2002: 78–79).

I motsetning til Hauges samtidige medlemmer av det etablerte norske samfunnet var han ikke etter «verdslig rikdom». Hauge så sine «verdslige anstrengelser» som bidrag til sine medmenneskers velferd. For ham hadde

dette arbeidet samme verdi som predikantvirksomheten og undervisningen om sine etterfølgeres åndelig liv. I et av sine mange brev skrev han: «Jeg eftertænker nu min Omgang med Eder, og inderlig ønsker, at jeg havde givet Eder de Exempler og Kundskaber, som Gud behaget» (Ravnåsen 2002: 82–83).

Norsk Luthersk Misjonssamband (NLM), som ble stiftet i 1891, var blant de organisasjonene som bar Hauges visjoner og konsepter videre både i Norge og internasjonalt. Eksempler vil være etablering av skoler og sykehus i Afrika og Asia. En av institusjonene som NLM etablerte i Norge, i 1981, var Mediehøgskolen Gimlekollen, med klare forbindelser til arven etter Hauge.

Det er i denne sammenhengen at NLA Gimlekollen forstår sin rolle, både inspirert av Hans Nielsen Hauges anstrengelser når det gjelder sosial reform, og den bredere protestantiske forståelsen av viktigheten av demokrati. Begge tradisjoner har dype røtter i det bibelske synet på mennesket som verdifullt fordi det er skapt i Guds bilde.

Som vi har sett, gir Woodberry kristne misjonstiltak kreditt for etableringen av universiteter, som til denne dag er blant de ledende i verden. Disse institusjonene har promotert demokrati og ytringsfrihet så vel som akademisk frihet i den vestlige sivilisasjonen. Norske institusjoner innen høyere utdanning utgjør en del av denne tradisjonen.

Prinsipiell pluralisme og det juridiske forsvaret av akademisk frihet.

Offentlige og private institusjoner innen høyere utdanning i Norge omfattes av det samme lovverket. Lov om universiteter og høyskoler av 2005 sier i § 1-5 annet og tredje ledd at:

> (2) Universiteter og høyskoler har ellers rett til å utforme sitt eget faglige og verdimessige grunnlag innenfor de rammer som er fastsatt i eller i medhold av lov.
>
> (3) Universiteter og høyskoler kan ikke gis pålegg eller instrukser om
> a) læreinnholdet i undervisningen og innholdet i forskningen eller i det kunstneriske og faglige utviklingsarbeidet
> b) individuelle ansettelser eller utnevnelser

Jusprofessor Jan Fridthjof Bernt sier i sine kommentarer til universitets- og høyskoleloven at de ovenfor nevnte avsnitt er spesielt viktige for private institusjoner som er etablert som akademisk-pedagogiske alternativer eller som er etablert av livssynsmessige eller religiøse grunner. Bestemmelsen er ment å skulle understreke at retten til å ha alternative verdigrunnlag for slike institusjoner er en del av den overordnede akademiske friheten (Bernt 2006: 28–29).

Fra et juridisk synspunkt opererer NLA Gimlekollen klart innenfor norsk lov med hensyn til sitt kristne verdigrunnlag. Høgskolen bidrar også til mangfoldet innen akademisk journalistutdanning i Norge og internasjonalt, siden den er den eneste journalistutdanningen i sitt slag i Norden.[8]

Jeg har nå argumentert for at et kristent perspektiv på journalistfaget forutsetter en fundamental forpliktelse på demokrati og prinsipiell pluralisme. I fortsettelsen vil jeg vise hvordan dette perspektivet også gir et unikt bidrag til journalistfaget.

NLA Gimlekollens bidrag til journalistfaget

Basert på en interdisiplinær interaksjon med nøkkelbidrag innen forskjellige akademiske disipliner foreslår den kristne filosofen Paul M. Gould at alle akademiske disipliner består av fire komponenter. Han starter med veiledende prinsipper, som influerer en veiledende metode. Dette influerer tilnærmingen til datasettet. Resultatet av denne prosessen er den individuelle og den kollektive fortellingen om disiplinen.

Ved help av Goulds kategorier vil jeg hevde at NLA Gimlekollens forskjellige aktiviteter innen journalistutdanning er et betydelig faglig bidrag til journalistikken. Men før jeg kommer inn på dette, vil jeg bruke Gimlekollens forskjellige aktiviteter innen journalistutdanning, forskning og kommunikasjon med omverdenen som en case. Med andre

8 Lars Dahle, tidligere rektor ved Mediehøgskolen Gimlekollen, ser i en artikkel med tittelen «Western Europe-Marginalization of Christians through Secularization» på forholdet mellom religion og kristent engasjement i samfunnet på fire nært sammenhengende nivåer (juridisk, holdningsmessig, plausibilitet og troverdighet) (Se Hans Aage Gravaas et al. (eds.) *Freedom of Belief and Christian Mission* (Oxford: Regnum Books International, 2015), 382–394).

ord tar vi utgangspunkt i lov om universiteter og høyskolers tredje oppdrag: formidling av kunnskap.[9]

Bidrag innen utdanning

NLA Gimlekollens kristne verdigrunnlag reflekteres i vårt pensum. Mye av innholdet i og tilnærmingen til de praktiske kursene i journalistikk og de generelle mediekursene ligner på det som det undervises i på de statlige journalistutdanningene her i landet. Det kristne verdigrunnlaget viser seg primært i kursene som dreier seg om etikk, livssyn og interkulturell kommunikasjon.

Som en del av vårt kurs i etikk for journalister går vi dypt inn i den etiske og moralske tankegangen bak de forskjellige standpunkt som kan tas. Vi tilbyr også kurs i journalistikk og livssyn, basert på antagelsen om at alle mennesker har et livssyn som påvirker deres motiver og handlinger. Studentene oppfordres til å definere sitt eget livssyn, og de blir hjulpet til å forstå det moderne pluralistiske samfunnet og de intellektuelle og åndelige krefter som former det. Kurset ser også med kritisk blikk på hvordan norske medier dekker religion og livssynsspørsmål.

Innvandrerne bidrar betydelig til det moderne, pluralistiske samfunnet. Mange av disse kommer fra europeiske land, og er derfor ikke så forskjellige fra etniske nordmenn. Andre kommer fra Midtøsten, Asia og Afrika, og bringer kulturer og religioner som er svært forskjellige fra de som dominerte Norge i fortiden. NLA Gimlekollen mener at journalister trenger å forstå innvandrerne, deres kultur og livssyn og hva som motiverer dem til å tale og handle slik de gjør. De sener års flyktningstrøm inn til Europa og Norge, og myndighetenes politikk på dette feltet, har vært og er fremdeles en meget viktig del av nyhetsbildet. For at den journalistiske dekningen av disse spørsmålene skal være god, er det viktig at journalistene forstår og verdsetter både de livssyn og verdier flyktningene bringer med seg, men også de som finnes i samfunnet flyktningene kommer til.

I tillegg til disse kursene tilbyr NLA Gimlekollen årlige studieturer til Øst-Afrika, med interkulturell kommunikasjon som et viktig perspektiv.

9 Se lov om universiteter og høgskoler, kapittel 1. §1-1c.

Siden 2000 har Gimlekollens studenter møtt kenyanske og etiopiske journalister og journaliststudenter, så vel som politikere og bistandsarbeidere. De lærer om politikk i regionen og får ved selvsyn innblikk i problemene vanlige folk har i et utviklingsland. NLA Gimlekollen har som en av sine målsettinger å gi studentene forståelse for verdien av kunnskap om vår globale verden.

I 2015 lanserte NLA Gimlekollen et masterprogram i Global Journalistikk med studenter fra hele verden. Programmet er delvis basert på erfaringene vi har høstet i vår befatning med internasjonale utdanningsprogrammer i journalistikk.

Når en ser på pensum for de offentlige journalistutdanningene i Volda, Bergen, Oslo, Bodø og Stavanger, ser en at studieprogrammene ligner mye på de vi har på NLA Gimlekollen. På etikkens område er der åpenbare likheter, siden vi alle underviser i Norsk Presseforbunds Vær Varsom-plakat. Men på NLA Gimlekollen går vi inn på grunnlaget og forutsetningene for etiske verdier og livssyn i mye større detalj.

Bidrag til forskning og utvikling

Når det kommer til forskning og utviklingsarbeid innen journalistikken har NLA Gimlekollens lærerstab bidratt til bedre forståelse av andres verdier, livssyn og tro. I det følgende nevner jeg noen eksempler på dette.

Kenneth Andresens doktorgradsavhandling besto av en studie av journalistikken i Kosovo etter krigen i 1999. Den har tittelen *Journalism under pressure: The case of Kosovo* (2015). Han deltar også i et internasjonalt forskningsprosjekt med titlene «Worlds of journalism», der han er ansvarlig for forskningen i Kosovo. Det primære formålet med dette prosjektet er å hjelpe forskere, journalister, redaktører og politikere til en bedre forståelse av de forandringer som skjer med journalistikkens selvforståelse, når den i møte med en verden i forandring må forholde seg til skiftende arbeidsvilkår som ofte innebærer nye begrensninger.[10] Terje Skjerdal er også involvert i dette prosjektet, med ansvar for Etiopia. Hans

10 Se www.worldsofjournalism.org/

doktorgradsavhandling har *tittelen Competing Loyalties: Journalism Culture in the Ethiopia State Media.*

For å skape bedre forståelse for immigrantene som kommer til Norge, og deres verdimessige møte med norsk mediehverdag, har lærere ved NLA Gimlekollen publisert en interdisiplinær antologi med tittelen *Innvandrerungdom og mediebruk,* med Øyvind Økland som redaktør.

En annen lærer ved NLA Gimlekollen, Hilde Kristin Dahlstrøm, publiserte en akademisk lærebok med tittelen *Kors på halsen. Innføring i livssynsjournalistikk*. Dette er den første boken i sitt slag i Norden. Hennes kollega Margunn Serigstad Dahle bidrar med to konseptuelle kapitler om forståelsen av livssyn og en beskrivelse av forandringer i det norske samfunnet, fra et homogent til et sekulært og pluralistisk samfunn.

Bidrag på området kommunikasjon med omverdenen

Kommunikasjon med omverdenen – eller formidling og samfunnskontakt – er universitetenes tredje oppgave, ved siden av utdanning og forskning. Denne tredje oppgaven har vært et viktig område for Gimlekollens engasjement i internasjonale prosjekter.

Inspirert av vår kristne tro har Gimlekollen vært involvert i flere internasjonale utviklingsprosjekter der et hovedformål har vært demokratibygging, promotering av menneskerettigheter og ytringsfrihet i land der disse friheter og rettigheter ikke er særlig utviklet. Det er vår erfaring at disse rettigheter og friheter trenger konstant forsvar mot krefter som vil frarøve vanlige mennesker disse. Journalistikk er et at de viktigste verktøy vi har til forsvar og implementering av demokratiske rettigheter.

I 2004 startet vi et MA-program i journalistikk i samarbeid med Addis Ababa University (AAU) i Etiopia, finansiert av Norad. Siden AAU ønsket å starte undervisningen straks pengene var tilgjengelige, og siden NLA Gimlekollens lærerstab er liten, organiserte vi et nettverk av lærekrefter bestående av journalister med lang praktisk erfaring fra store nyhetsmedier og ledende universiteter som University of Nebraska (USA) og University of Kwazulu Natal (Sør-Afrika), som kunne bistå lærere fra NLA Gimlekollen. Journalistene kom fra nyhetsmedier som BBC, CBC, Time Magazine, The Daily Nation, Nairobi, NRK, Fædrelandsvennen

og andre. Disse underviste i kurser i praktisk journalistikk. Selv om den kristne tro dannet grunnlaget og inspirasjonen for vår innsats, krevde vi ikke at våre samarbeidspartnere skulle dele vår tro og vårt livssyn. Så lenge disse institusjonene og individene hadde samme mål som Gimlekollen, dvs. bidrag til demokratibygging, menneskerettigheter og ytringsfrihet, aksepterte vi at deres verdimessige inspirasjon kom fra kilder forskjellige fra våre. Derfor arbeidet vi sammen med grupper og enkeltmennesker som var muslimer, kommunister og sekulære humanister.

I 2009 ble prosjektet i Etiopia overtatt av AAU. I de forløpne fem år fullførte 102 studenter programmet. Disse er nå å finne i etiopiske medier, NGO-er, forskerinstitusjoner og universiteter over hele Etiopia. En spørreundersøkelse blant de første 41 uteksaminerte kandidatene i mai 2007 viste at 15 arbeidet som journalister eller redaktører i media, 16 underviste ved universiteter, og 9 arbeidet i kommunikasjons- og informasjonssektoren i NGO-er (Noen av de spurte hadde flere jobber) (Wirak 2008: 45–46).

En interessant langtidsvirkning av vårt prosjekt er at journalistprogrammer er blitt etablert ved fem regionale universiteter i Etiopia, stort sett med uteksaminerte kandidater fra MA-programmet ved AAU som lærere. Det offisielle navnet på journalistprogrammet ved AAU er Faculty of Journalism and Communication. Det bør også nevnes at AAU og NLA nå samarbeider innen NORPART, et Norad-program som fremmer student- og lærerutveksling, og forskningssamarbeid mellom institusjonene.[11]

I 2005 etablerte vi et lignende prosjekt i Pristina, Kosovo. Modellen var MA-programmet ved AAU, og dermed var intensjonen å etablere programmet ved University of Pristina (UP). Men daværende undervisningsminister Rexhep Osmani rådet oss til å etablere et uavhengig institutt som senere skulle inkluderes i det offentlige universitetssystemet. Kosovo Institute of Journalism and Communication (KIJAC) startet undervisning på masternivå i oktober, 2005, sponset av Vestbalkanseksjonen i Utenriksdepartementet. Samarbeidspartnerne her var noen av de samme som deltok i Etiopia, men nye kom til, som University of Mississippi og Cardiff University.

11 Se https://www.siu.no/Hoeyere-utdanning/Samarbeid-med-land-utenfor-EU/NORPART

Planen er nå en videreføring av KIJAC-prosjektet ved det private universitetet Kolegji AAB i Pristina. Dette blir et samarbeid mellom University of Mississippi, NLA og AAB. I første omgang blir det etablert et masterprogram i Integrated Marketing Communication etter modell fra Mississippi. NLA vil bidra med folk fra Hauge School of Management. Flere av de 62 KIJAC-studentene som fullført KIJAC programmet, og som nå innehar ledende posisjoner innen media i Kosovo, er interessert i å bidra i undervisningen. Det blir også arbeidet med en ordning der de som ikke fullførte KIJAC programmet, kan få de fagene de fullførte i KIJAC godkjent av AAB, og så fullføre sitt MA-gradsløp ved å ta det de mangler på AAB.

I 2013 startet NLA Gimlekollen et mastergradsprogram i journalistikk og medievitenskap ved Uganda Christian University (UCU). Dette er et samarbeid mellom NLA, UCU og University of Kwazulu Natal (UKZN) i Sør-Afrika. Finansieringen kommer fra NORHED, et Norad-program. NORHED fokuserer på bygging av institusjonelt samarbeid. Et krav her er derfor at det meste av lærekreftene skal komme fra de samarbeidende institusjonene. Derfor ble det ikke mulig å benytte det store nettverket fra AAU og KIJAC i Uganda, med unntak av UKZN.

NLA Gimlekollen har også vært involvert i et mastergradsprogram i journalistikk for utvikling ved Universidad San Fransisco Xavier i Sucre, Bolivia. De tidligere nevnte MA-programmene har vært engelskspråklige, mens programmet i Bolivia har vært gjennomført på spansk. I tillegg til spansktalende lærere fra NLA har vi samarbeidet med spansktalende lærere fra University of Mississippi og fra medier som Miami Herald. Dette programmet er nå avsluttet, ettersom Strømmestiftelsen som hovedsponsor har gitt beskjed om at de ikke ønsker å finansiere dette videre.

I autoritære land blir pressen straffet for å kritisere myndighetene, og har store problemer med å få tilgang til informasjon som de kan basere sin kritikk på. Slike situasjoner forandrer seg svært langsomt, fordi myndighetene ofte ikke ser noen grunn til forandring, siden de som regel nyter godt av systemet slik det er. Det kan derfor fremstå som naivt å etablere journalistskoler som underviser i global mediefilosofi og -praksis i slike land. Men NLA Gimlekollen tenker langsiktig og forsøker å utdanne den neste generasjonen av medieledere, som blir hjulpet til å forandre nyhets- og informasjonssystemene i autoritære land fra innsiden.

Et teoretisk rammeverk for å vurdere NLA Gimlekollens bidrag til journalistfaget

For å kunne måle NLA Gimlekollens bidrag til det akademiske journalistfaget trenger jeg et passende teoretisk rammeverk. Som allerede nevnt vil jeg her bruke Goulds fire komponenter.

Et veiledende prinsipp: Gould definerer et veiledende prinsipp som en overbevisning en forsker har, og som fungerer som en bremse på aksept av teorier og som en vegviser for oppdagelse av teori (Gould 2014: 107).

NLA Gimlekollens bidrag til et veiledende prinsipp er knyttet til 1. Mosebok 1:28: «Gud velsignet dem og sa til dem: «Vær fruktbare og bli mange, fyll jorden og legg den under dere! Dere skal råde over fiskene i havet og over fuglene under himmelen og over alle dyr som det kryr av på jorden».

Kristne tror at dette verset utfordrer menneskene til å forstå og bygge verden. Siden Skaperen og skaperverket er separate enheter, tror vi på en verden og en bevissthet som er uavhengig av Skaperen. Derfor tror vi også på en objektiv sannhet. Gud er kilde for begge, og derfor er det ikke noen konflikt mellom vitenskap, tro og logikk.

Journalisten og medieviteren Audgunn Oltedal definerer det veiledende prinsippet i journalistikken i sin bok *Den myndige journalisten* ved hjelp av fire verdier: sannhet, viktighet, uavhengighet og menneskerettigheter (Oltedal 2001: 30–39).

Så når en journalist søker sannhet, og siden emnet som undersøkes er av største viktighet, foretar han eller hun undersøkelsen som en uavhengig utenforstående, inspirert av omtanke for de berørte på grunn av deres verdi som mennesker. Alle disse nøkkelverdiene i journalistikken er, etter NLA Gimlekollens oppfatning, grunnfestet i det klassiske kristne livssynet som det veiledende prinsippet.

En veiledende metode: Når det gjelder veiledende metode, diskuterer Gould forskjellige muligheter. Et alternativ er naiv faktualisme, som sier at en akademisk disiplin er en samling av fakta om et emne. En forsker er et uengasjert menneske som bringer nye fakta gjennom oppdagelser. Her mangler verdier og oppfatninger som danner en kultur i en akademisk disiplin. En annen mulighet vil være sosial konstruktivisme, som sier at

det ikke finnes fakta, bare tolkninger. Her finnes det derfor ingen sannhet, og forskerne er invitert til å finne mening i et eller annet narrativ. På denne bakgrunn mener Gould at perspektivfaktualisme (eller kritisk realisme) er mest brukbar. En slik metode er åpen for et distinkt kristent verdiperspektiv fordi dette er fundamentalt sosialt og perspektivalt og dermed ikke er lukket i en oppfatning om at det bare finnes fakta eller at det bare finnes tolkninger.[12] Dette argumentet bringer oss tilbake til grunnleggende tanker i *The Civil Public Square,* som jeg tidligere har pekt på som vår veiledende metode i søken etter prinsipiell pluralisme.

Et datasett: Videre peker Gould på et datasett, som rommer det spesifikke området av kunnskap som studeres, i vårt tilfelle journalistikk (Gould 2014: 109). Ved NLA Gimlekollen undervises det i faget journalistikk, og det forskes på journalistikken. Både i undervisningen i håndverket og i den akademiske forskningen har Gimlekollen ambisjoner om å bidra til utviklingen av fagfeltet, spesielt når det gjelder forsvaret av sannhet som objektivt begrep. Datasettet er altså i vårt tilfelle både undervisningen og forskningen innen faget journalistikk.

Det finnes ingen autoritativ definisjon på journalistikk, men mange er enige i at et eksempel på en slik definisjon kan være den som er formulert av The American Press Institute: «Journalism is the activity of gathering, assessing, creating, and presenting news and information. It is also the product of these activities».[13]

Journalister er budbringer om store og små hendelser, primært det som skjer i dag, eller det som skjedde for kort tid siden. De forsøker å sette hendelsene inn i et større perspektiv. De prøver å fortelle publikum hva nyhetene betyr, og hvorfor de er viktige for dem i deres hverdag.

Det er viktig at reporterne kommuniserer de faktiske forhold i saken på en korrekt måte, både når det gjelder hva som skjedde, og i forståelsen av de sterkere krefter og de dypere forhold som kan ha formet hendelsen. Journalister som hevder at det offentlige rom må være rent sekulært,

---

12 Gould 2014: 109. Det bør nevnes at sosialantropologen Asle Jøssang ved NLA Gimlekollen har vist legitimiteten og relevansen av kritisk realisme som en viktig metodisk tilnærming i sine akademiske bidrag. Se Jøssang "*Reassessing Christian mission as an anthropological study object*" *Theofilos* 2014, vol 6(3), 436–444.

13 Se www.americanpressinstitute.org/journalism-essentials.

kommer i en vanskelig situasjon når det gjelder å forstå begivenhetene som preger verden i det 21. århundre.

Internasjonal terrorisme dominerer ofte nyhetsbildet. Sunni- og shia-muslimer slåss stadig mot hverandre i Midtøsten, og terroristgrupper med forbindelse til begge de muslimske trosretningene angriper vestlige mål. Svært få journalister kan forklare hvorfor sunni- og shia-muslimer kjemper mot hverandre, og langt mindre hva som ført til denne splittelsen i islam til å begynne med.

I kristendommen finnes det også store splittelser. Den romersk-katolske kirken er splittet i den romersk-katolske kirken og den ortodokse kirken, som igjen er splittet opp i flere kirkesamfunn. Den protestantiske kirken er splittet opp i utallige kirkesamfunn, osv.

I et intervju med William R. Burleigh, president i Scripps Howard newspaper group, foretatt av journalist Terry Mattingly for boken *Blind Spot: When Journalists Don't Get Religion*, sier Burleigh at

> the prevailing ethos among most of our editors is that the public square is the province of the secular and not a place for religious life and for religious messages to be heard. As a result, lots of editors automatically think religion is out of place in a public newspaper (Marshall, Gilbert & Ahmanson 2009: 149–150).

Blind Spot nevner mange eksempler på at journalister trekker gale konklusjoner fordi de ikke forstår religion. En av disse konklusjonenen er at den indiske statsministeren Indira Gandhi ble likvidert av sine egne livvakter som en hevn for den indiske hærs angrep på the Golden Tempel i Amritsar. Få la merke til den voksende konflikten mellom Indira Gandhis anstrengelser for å skape et sekulært India og sikhenes frykt for a miste sin identitet (Marshall, Gilbert & Ahmanson 2009: 110).

Journaliststudentene ved NLA Gimlekollen blir undervist i det journalistiske håndverket i intense praksisperioder. I tillegg gis studentene innsikt i de livssyn, religioner og ideologier som dominerer vår verden i dag. Den faglige undervisningen hos oss er vel nokså lik den studenter ved andre journalistutdanninger får, men NLA Gimlekollen er nokså alene om å vektlegge en grunnleggende forståelse av sentrale temaer i ideologier, religion og livssyn i undervisningen. Vi er enige med forfatterne av

Blind Spot når det gjelder viktigheten av en forståelse av disse områdene i det journalistiske arbeidet med å fortolke det som skjer rundt oss.

Den individuelle og den kollektive fortellingen om journalistikken: Goulds fjerde kategori som beskriver den akademiske disiplinen er fortellingen om faget. Han skriver at alle akademiske disipliner har en historie, en fortelling full av intriger, underavsnitt, klimaks, paradigmeskifter, ærlig slit og uredelig fortjeneste. NLA Gimlekollen forsøker å bidra til den norske, nordiske og den globale journalistikken ved å utdanne fremtidens reportere og redaktører. Inspirert av vår kristne tro promoterer vi også demokrati og ytringsfrihet, spesielt i postkonflikt-områder i land styrt av autoritære regimer, som vi har sett.

I vår undervisning understreker vi betydningen av sannhet. Journalistikk går ut på å avdekke sannheten om hva som skjedde. Vår overbevisning har vært, og er fremdeles, at objektiv sannhet er en realitet, en overbevisning avvist av postmodernismen. *The Oxford Dictionary* definerer postmodernismen som

> a late 20th-century style and concept in the arts, architecture, and criticism, which represents a departure from modernism and is characterized by the self-conscious use of earlier styles and conventions, a mixing of different artistic styles and media, and a general distrust of theories.[14]

Tanken om objektiv sannhet er fremmed for postmodernismen som et filosofisk perspektiv. Sannhet er vanligvis sett på som kontekstuell og konstruert fordi den bare er et produkt av sosial og politisk diskurs og tolkning. Dette har stor innvirkningen på journalistfaget. Hvis ingenting er sant, er objektivitet ikke mulig.

Wilson Lowrey og Peter J. Gade diskuterer postmodernismens innflytelse på journalistikken i sin bok *Changing the News: The Forces Shaping Journalism in Uncertain Times*. De hevder at nåtidens journalistikk er sterkt influert av postmodernismen. Klassisk journalistikk med vekt på objektivitet betydde at man anvendte vitenskapelig logikk i arbeidet. I praksis betød det avstand til kilder og kontroll av sine partiske

14 Se https://en.oxforddictionaries.com/definition/postmodernism

synspunkter slik at fakta talte for seg selv, å stole på empiriske data, å søke flere synspunkter og være rettferdig og balansert i presentasjonen. De konkluderer med at

> Postmodernism's rejection of meta narratives calls into question the very notion of demonstrable broad based truths. This has undeniably implications for journalism and its embrace of objectivity as a normative value. In a post-modern society, in which large segments do not believe that objectivity is an attainable goal – and even if it is, its hold no greater authority than other forms of discourse – the journalistic rationale for objectivity as a core norm appears dubious (Lowery & Gade 2011: 75–76).

De fortsetter med å foreslå at det beste journalistikken kan gjøre, er å fortelle mange historier fra forskjellige perspektiver, og derigjennom å skape en bedre forståelse blant mediepublikum for de mange perspektiver saker ofte har. De påpeker også at denne tilnærmingen minsker forskjellen mellom journalistikk og andre sjangre i media.

Lowrey og Gade konkluderer med at

> postmodernism represent a fundamental shift away from modern times, which enthroned human rationality, science, and efficient systems approaches to maximize production. It is a subjective, relative, and eclectic philosophy that fits with the networked, fast-moving, impulsive culture of developed nations. The ascendancy of postmodernism raises many questions about journalism as an institution, and its norms and practices. Journalism is moving to integrate postmodern ideals into its norms, and using online media as a way to do so. Journalism organizations are restructuring to adopt new practices that reflect changing social values and business environments, but nearly all these innovations create additional uncertainties, which add to the complexity of understanding the shifting environment in which journalism resides (Lowery & Gade 2011: 78.)

De universelle menneskerettighetene definerer menneskerettighetene i absolutte termer. Postmodernismens avvisning av absolutter og iboende rettigheter bidrar ikke bare til «the complexity of understanding the

shifting environment in which journalism resides», som Lowrey og Gade sier det, men kan, fra et kristent standpunkt, muligens svekke ytringsfriheten og derfor journalistikken og dens rolle i demokratiet.

Konkluderende refleksjoner

I denne artikkelen har jeg argumentert for at journalistikk og journalistutdanning alltid inneholder grunnleggende verdier og perspektiver. En kristen overbevisning er derfor ikke kvalitativt forskjellig fra andre verdiforankringer. Jeg har hevdet at det kristne verdigrunnlaget leder til prinsipiell pluralisme på grunn av det bibelske menneskesynet.

Idet jeg siterer Os Guinness, har jeg hevdet at heller enn å ha et «hellig offentlig torg», hvor kirken (eller andre religiøse autoriteter) dominerer, eller et «nakent offentlig torg», hvor organisert religion er fjernet fra det offentlige ordskiftet, bør vi argumentere for det «sivile offentlige torg», hvor representanter for alle trosretninger og livssyn oppfordres til å delta i det offentlig ordskiftet, under forutsetning av at alle respekterer gjensidige demokratiske rettigheter og plikter.

Dette kan jo lede til en situasjon der representanter for ulike synspunkter nekter å godta motstanderens argument, og også motstanderens rett til å hevde det. Nøkkelen til å løse en slik situasjon er å bruke John Rawls sitt prinsipp om «public reason». For at et argument fra f.eks. en kristen skal kunne aksepteres fra et sekulært, liberalt synspunkt, må argumentet inneholde overlappende synspunkter, som aksepteres av begge livssyn. Som vi har sett, gjelder dette begge veier.

Journalistutdanning, forskning og kommunikasjon med omverdenen ut fra et kristent verdigrunnlag argumenterer for at det bibelske menneskesynet inspirerer til innsats for og forsvar av samvittighetsfrihet, ytringsfrihet og organisasjonsfrihet, som er byggesteinene i selve demokratiet. Som NLA Gimlekollen har vist i sine internasjonale prosjekter, er vi villige til å samarbeide med alle som deler våre journalistiske målsettinger, selv om de skulle være inspirert av andre verdigrunnlag og andre livssyn enn vårt. Dette er «public reason» i praksis.

Litteratur

Bernt, Jan Fridthjof 2006 *Universitets og Høgskoleloven av 2005 – med kommentarer*. Bergen: Fagforlaget.

Bjørnsen, Gunn, Hovden, Jan Fredrik og Ottosen, Rune 2009. «The Norwegian journalism education landscape». *Journalism Research* 2009/2: 123–136.

French, Nora 2006. «Competing Discourses in Journalism Education». Professional Education Section*, International Association of Media and Communication Research,* Cairo.

Gould, Paul M. 2014. *The Outrageous Idea of the Missional Professor*. Eugene, Oregon: Wipf & Stock.

Guinness, Os 2003. *The Global Public Square.* Downers Grove, Illinois: InterVarsity press.

Lindholm, Magne og Oltedal, Audgunn 2019. "*Journalistikk, verdier og menneskerettigheter.*" Oslo: Universitetsforlaget.

Lowery, Wilson og Gade, Peter J. (red.) 2011. *Changing the News. The forces shaping journalism in uncertain times.* New York: Routledge.

Marshall, Paul, Gilbert, Lena og Green Ahmanson, Roberta (red.) 2009. *Blind spot: When Journalists Don't Get Religion*, New York: Oxford University Press.

Melhus, Kåre 2016. "The Discipline of Journalism: Reflections from a Christian Perspective". *Theofilos* 8/2: 231–245.

Minogue, Kenneth 2005. "Journalism: Power without responsibility". *The New Criterion* 37/2

Montgomery, John Warwick 1986. *Human Rights & Human Dignity.* Grand Rapids, Michigan: Zondervan Publishing House.

NOU 2013:1 *Det livssynsåpne samfunn. En helhetlig tros- og livssynspolitikk.*

Oltedal, Audgunn 2001. *Den myndige journalisten. Korleis forstår journalisten sitt samfunnsansvar?* Kristiansand: IJ-forlaget.

Ravnåsen, Sigbjørn 2002. Å*nd og hånd, Hans Nielsen Hauges etikk for ledelse og næringsliv.* Oslo: Luther Forlag.

Rawls, John "The idea of public reason revisited". *The University of Chicago Law Review* 64/3: 765–807.

Wasserman, Herman 2005. "Journalism education as transformative praxis". *Equid Novi* 26 /2: 159–174.

Wirak, Anders *Financial Report. ETH-2414 Education programme for journalists*. Addis Ababa – Oslo, 10. november, 2008.

Woodberry, Robert D 2012. "The Missionary Roots of Liberal Democracy". *American Political Science Review* 106/2: 244–274.

ARTIKKEL 11

Flyktningkrisen – Norske avisledere om asyl og integrering

Bidrar Vårt Land og Dagen til mangfold?

Hilde Kristin Dahlstrøm og Solveig Omland
NLA Høgskolen

Sammendrag: Artikkelen undersøker hvordan norske redaktører og redaksjoner setter asylpolitikk, integreringsstrategi og -praksis på dagsordenen i lederartiklene. Høsten 2015 søkte rekordmange om asyl i Norge, og den såkalte «flyktningkrisen» var tema i vel 10 prosent av avisenes ledere dette året. En tekstanalyse av 329 ledere i 13 aviser viser at det er det politiske aspektet ved innvandring og integrering som dominerer, og lederne har primært et norsk fokus. Lederne, særlig i de regionale og lokale mediene, setter søkelyset mer på integrering enn innvandring. De vanligste hovedstandpunktene er at saksbehandling av asylsaker må skje raskt, og kritikk av myndighetene for ikke å gjøre nok for å løse utfordringene i kjølvannet av flyktningkrisen.

Artikkelen tar særlig for seg to dagsaviser med et kristent verdigrunnlag, Vårt Land og Dagen, for å undersøke om de har et annet perspektiv enn andre aviser. De to avisene har et litt annet fokus enn resten av lederne. De inkluderer ofte religiøse aspekter i lederne, og bidrar i så måte til et større mangfold. De har også et større fokus på integrering og frivillighet. Avisen Dagen skiller seg særlig fra de andre avisene ved å vektlegge hvordan «de kristne» og kirken kan være en del av løsningen på integreringsutfordringene.

Nøkkelord: NLA Høgskolen, medier, flyktningkrisen, Vårt Land, Dagen, avisledere, tekstanalyse

Innledning

«Flyktningkrise» skrev flere medier om asylsøkertilstrømningen til Norge høsten 2015. Rekordmange søkte asyl i Norge i 2015, hele 31 145 personer.

Sitering av denne artikkelen: Dahlstrøm, H.K. & Omland, S. (2020). Flyktningkrisen – Norske avisledere om asyl og integrering. I Hagesæther, G., Innerdal, G. & Kvam, B. (Red.), *NLA Høgskolen. Fagutvikling og sjølvforståing på kristen grunn* (s. 294–325). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.102

Samme år vedtok Stortinget at Norge i tillegg skulle ta imot 8000 syriske overføringsflyktninger i løpet av en treårsperiode (Karlsen 2015). Situasjonen ble omtalt som en av de største utfordringene i det norske samfunnet, og førte til endringer. Det ble utnevnt en egen innvandrings- og integreringsminister i desember 2015, det ble fremmet forslag til lovendringer i asylpolitikken, og statsministeren oppmuntret til hverdagsintegrering i sin nyttårstale. Diskusjoner om asylgrunnlag, returpolitikk, hva som kreves i integreringsprosessen og hvordan det flerkulturelle samfunnet skal være, ble satt på dagsordenen.

Journalister og redaksjoner setter dagsorden, og har derfor stor makt. Valg av ord er «aldri uskyldig» (Svennevig 2005: 22; Hågvar 2007: 18), og med valg av ord kan journalister bruke sin makt til å «definere virkeligheten og prege folks forståelse eller oppfatning av saker» (Lukes 2008; Eide 2001: 20). Journalister og redaksjoner velger hva de ønsker å fokusere på. De har også mulighet til å ikke sette søkelyset på saker. I tillegg til at journalister og redaksjoner velger hvilke saker de tar opp, bearbeides sakene av journalisten før de presenteres. Journalistene «skaper hendelser, fenomener eller prosesser om til budskap, til mening» (Handgaard, Simonsen & Steensen 2013: 59).

I denne artikkelen ønsker vi å se hvordan norske redaktører og redaksjoner setter asylpolitikk, integreringsstrategi og -praksis på dagsordenen i lederartiklene. Vi mener at ledere påvirker og preger den offentlige debatten, og at en slik kartlegging og analyse derfor er av interesse. Vi ønsker å se spesielt på hva de to kristne dagsavisene Dagen og Vårt Land setter søkelyset på i sine ledere – hvilke tema tar de opp, og hvordan og hva er løsningene de skisserer på en samfunnsutfordring som «flyktningkrisen»? Hvordan preger det faktum at de er forpliktet på et kristent verdigrunnlag, deres agendasetting og meninger? Et større, underliggende spørsmål er hvilken rolle kristne aktører spiller i storsamfunnet.

Problemstillingen vår er: Hva sier norske avisledere, og de to kristne dagsavisenes ledere spesielt, om asyl og integrering under den såkalte flyktningkrisen? Vi vil foreta en tekstanalyse av ledere, og vi vil drøfte funnene i lys av relevant forskning på avisledere og teori om språk, makt og medialisering. I fortsettelsen presenterer vi først relevant teori og forskning om ledere og lederens betydning. Vi redegjør så for våre

metodiske valg i forskningsprosjektet. Videre presenterer vi funnene fra undersøkelsen og drøfter disse.

Teoretiske perspektiver

Lederen: Avisens mening

Journalistiske tekster deles ofte inn i tre hovedsjangre: nyhetsjournalistikk, kommentar- og meningsjournalistikk og reportasje- og featurejournalistikk, der kommentarjournalistikken ofte blir omtalt som «den meningsbærende, subjektive, analytiske og forklarende journalistikken, som legger vekt på «views» i motsetning til «news»» (Mathisen & Morlandstø 2016: 14). Mathisen og Morlandstø trekker frem fire særtrekk ved kommentarene: meningsbærer, folkeopplyser, kritiker og patriot (2016: 48ff). Pressens egen beskrivelse av samfunnsrollen i Vær Varsom-plakaten presiserer viktigheten av kommentarjournalistikk som fokuserer på informasjon, debatt og kritikk. I plakatens første del heter det at «pressen skal verne om ytringsfriheten, trykkefriheten og offentlighetsprinsippet, og at informasjon, debatt og samfunnskritikk er viktige oppgaver for pressen» (VVP 1).

Lederen, som defineres som kommentar- og meningsjournalistikk, er som regel skrevet av en av avisens redaktører. Lederartiklene målbærer avisens mening, og står i en særstilling som «selve grunnlaget for avisens eksistens, dens raison d`ëtre, avisens prekestol» (Igland & Stølås 2008: 35). Lederen skal uttrykke «medieorganets syn, og er gjerne holdt i en upersonlig tone – uten bruk av pronomenet «jeg», og er «skrevet som en åpen argumentasjon med premisser og konklusjon» (Roksvold 1997: 10 og 16). Lederens oppbygning deles inn i tre kategorier som stort sett følges kronologisk: Først definerer og oppsummerer lederen situasjonen, deretter gjøres en evaluering, og til slutt presenteres forventninger, anbefalinger, råd og advarsler (Izadi & Saghaye-Biria 2007: 148). Lederen uttrykker avisens idealistiske utgangspunkt: samfunnsoppdraget. Lederartiklene får dermed en helt spesiell status; et instrument for å påvirke samfunnsutviklingen både som opinionsdanner og agendasetter (Igland & Stølås 2008: 35). I lederen henvender redaktøren eller redaksjonen seg

til leseren, og leseren er ikke bare en tilskuer, men det er et ønske om å påvirke leseren (Henry & Tator, 2002; Izadi & Saghaye-Biria 2007: 141 og 148). Lederens funksjon er å overbevise om sin virkelighetsfremstilling (van Dijk, 1995 i Izadi & Saghaye-Biria 2007: 148), og ulike retoriske strategier brukes (Izadi & Saghaye-Biria 2007: 148). Å undersøke ledere blir da viktig for å analysere mediehusenes beskrivelser av virkeligheten og deres ideologiske ståsted (Izadi & Saghaye-Biria 2007: 140; Henry & Tator 2002: 93).

Historisk sett har lederen vært svært viktig. I partipressens tid (fra 1870) kunne lederen være førstesidestoff. Det var heller ikke uvanlig at en avis hadde flere lederartikler (Roksvold 1997: 52). Selv om lederen fremdeles står sterkt i norske aviser (Michalsen 2017), utgjør den i dag en liten del av det totale redaksjonelle kommentar- og meningsstoffet. Parallelt med avviklingen av partipressen på 1970-tallet endret kommentarjournalistikken seg. Den tradisjonelle lederen ble svekket til fordel for den mer personlige kommentaren (Sneve 2002). Flere studier konkluderer med at kommentar- og meningsjournalistikken har økt i omfang (Igland & Stølås 2008; Nossen 2010; Djerf-Pierre & Weibull 2008; McNair 2008; Esser & Umbricht 2014). Analyse, fortolkning og kommentarer «synes å ha blitt en stadig viktigere del av journalistikken» (Mathisen & Morlandstø 2016: 14). En av forklaringene på denne utviklingen er digitaliseringen av mediene som blant annet gjør at nettmedienes hurtige presentasjon av nyheter utfordret papiravisene. En strategi for mediehusene har vært å finne sitt særpreg som kan vekke interesse og å satse på «analyse, kommentar og mer personlige artikler» (Mathisen & Morlandstø 2016: 21). Veksten i kommentarstoffet kan handle både om fremtredende kommentatorer i mediehusene som en del av merkevarebyggingen, og en økende mengde innsendte debattinnlegg, særlig i tilknytning til mediehusenes debatter på nett.

Medienes dagsordenfunksjon er vesentlig endret etter digitaliseringen. Leserne har et større utvalg tekster å velge mellom, og velger selv i langt større grad hvilke arenaer og debatter de ønsker å engasjere seg i. Putnam (2000) kaller denne fragmenteringen for en *balkanisering* eller oppsplitting av den offentlige samtalen. En annen side av utviklingen er fremveksten av *ekkokamre* der likesinnede kommuniserer med hverandre

(Sunstein 2007). På den ene siden kan denne utviklingen styrke avislederne som et alternativ til ekkokamrene og den fragmenterte offentligheten. På den andre siden kan utviklingen føre til at avislederne lettere forsvinner i virvaret av meninger. Ledernes sentrale, faste plassering i papiravisene er trolig også svekket når avisene sjeldnere leses på papir og i økende grad leses som enkeltsaker på nett. Likevel kan det å avdekke hva ledere uttrykker og fokuset de har, være viktig for å gi en pekepinn på fokuset og perspektivet redaksjonen har i saker generelt.

I denne artikkelen tar vi særlig for oss Vårt Land og Dagen, som regnes for å være meningsbærende aviser. De mottar sin del av den statlige pressestøtten fordi de regnes for å bidra til en differensiert dagspresse i Norge (Medienorge). I tillegg til de kristne avisene regnes ofte arbeiderbevegelsen, bondebevegelsen og det radikale, politiske venstre for å være meningsbærende, riksdekkende motstemmer. De kristne avisene ble etablert for å fremme kristne verdier i samfunnet og for å være en motstemme til sekulariseringen i samfunnet. De har sitt utspring i en rik tradisjon av medlemsblad og misjonsblader som strekker seg tilbake til midt på 1800-tallet (Voksø 1994). Danske Kristeligt Dagblad etablert i 1896 er Nordens eldste avis med kristent verdigrunnlag. I deres vedtekter kan man lese at «formålet med Kristeligt Dagblad er at udgive et dagblad ledet og skrevet i en kristen ånd». Avisen ble stiftet av personer knyttet til misjonsorganisasjonene som mente at de sekulære mediene, og ikke minst hovedstadspressen, hadde utviklet en kristendomsfiendlig linje, og ønsket derfor å være en motvekt til den kultur- og åndskamp som preget tiden (Kristeligt Dagblad).

Allerede første gang lederne for de norske, kristne organisasjonene samlet seg til det såkalte Geilomøtet i 1913, ble muligheten for å starte et pressekontor eller dagblad drøftet, og Kristelig Pressekontor ble etablert. Deretter tok et stiftsmøte i Bergen opp tanken og etablerte avisen Dagen i 1919. Den skulle være et organ for de lavkirkelige organisasjonene (Selbekk 2014; Ingebrigtsen 1985). Avisredaksjonen ble flere ganger forsøkt flyttet til Oslo, men uten hell. Derfor jobbet ildsjeler for å starte en ny, kristen riksavis i hovedstaden. Målet var et dagblad «hvor det kristne livssyn skal gjøres gjeldende i dagens aktuelle spørsmål» (Voksø 1994: 15). Dette skulle skje blant annet ved å bringe informasjon om det kristelige

liv og virke i inn- og utland, stå vakt om de kristne verdiene og å bringe oppbyggelig stoff. Vårt Land ble etablert først i 1945. Søsteravisen Dagen i Sverige ble startet samme år. Den skulle være en motkraft til sekulariseringen, og Lewi Pethrus mente det var nødvendig med en radikal, kristen avis som kunne være «salt i förruttnelsen». Internasjonalt er amerikanske Christianity Today en av de mest kjente kristne nyhetsmagasinene. Det ble etablert av predikanten Billy Graham i 1956. Han startet magasinet fordi han følte behov for mer balansert mediedekning, bibelske kommentarer og «a loving posture on the social, cultural, and theological trends, issues and opportunities facing Christians» (Christianity Today).

Mediemakt: dagsorden og virkelighetsbeskrivelse

Journalistikk og makt er på ulike måter tett forbundet med hverandre, fordi journalister generelt og redaktører spesielt har en mulighet til både å sette dagsorden og til å definere virkeligheten. Dagsordensmakt handler om at journalister og redaksjoner har makt til å sette dagsorden ved å løfte frem saker, temaer og problemområder, og gi dem plass i offentligheten eller ved å velge bort saker. Ifølge Lukes' maktforståelse (2008) handler dette om et av maktens ansikt. «Agenda-setting theory» beskriver hvordan mediene, ubevisst eller bevisst, skaper et bestemt bilde av virkeligheten (Fourie 2008: 244). Ved å sette saker på dagsordenen, ved å «framheve noen aspekt og ikke andre, får medienes prioriteringer også innvirkning på hvordan mottakeren forstår og tolker virkeligheten»; mediene får definisjonsmakt (Mathisen & Morlandstø 2016: 42). Ved at mennesker gir mediene oppmerksomhet, kan mediene påvirke hva som er kjent og hva som er ukjent for mediebrukeren (Shaw 1979: 96).

Redaksjonene og kommentatorer bruker lederen og kommentaren for å beskrive virkeligheten og sette saker på dagsordenen. Kommentatorene «griper inn i politikken med egne innspill, vurderer politikernes innsats, argumenterer for bestemte løsninger og peker på uløste problem» (Waldal 2007: 189; Todal-Jenssen & Aalberg 2007). Dersom kommentatorens jobb er å analysere, forklare og konkludere, er det ikke uten betydning hvilke temaer som settes og eventuelt ikke settes på agendaen, granskes, forklares og hvordan dette skjer, enten det skjer bevisst eller ubevisst. Ved å

sette dagsorden, er mediene med på å definere vår forståelse av virkeligheten, og det hevdes at journalistikk er *mediert virkelighet* (Mathisen & Morlandstø 2016: 42). Mediene blir da en viktig arena for den offentlige meningsdannelsen ved at de «formidler argumenter, informasjon og stoff til ettertanke som kan hjelpe den enkelte borger til å gjøre seg opp en mening, og de utgjør de fora der den offentlige samtalen foregår – de er offentligheten arena» (Mathisen & Morlandstø 2016: 43). I sitt arbeid om aviskommentarer viser Mathisen og Morlandstø (2016: 47) at informantene i forskningsarbeidet deres «skiller tydelig mellom det å ha makt til å påvirke dagsorden, og til å påvirke *utfallet* av en debatt. De fleste mener kommentariatets makt først og fremst handler om nettopp å sette dagsorden og være premissleverandør, i langt større grad enn å påvirke utfallet av saker». Dette kan selvsagt diskuteres, blant annet med perspektivet om hva redaksjonen velger å *ikke* sette på dagsordenen, som vi har nevnt tidligere. I tillegg er det en diskusjon om symbolsk makt og om diskurs.

Symbolsk makt, også forstått som et av maktens ansikt (Lukes 2008), er en type makt mediene har siden de har «makten til å definere virkeligheten og prege folks forståelse eller oppfatning av saker» (Eide 2001: 20). Dette begrepet kan også forstås som «makten over bevissthet, makten til å prege folks virkelighetsoppfatning» (Eide 2001: 20). I en slik forståelse av makt blir ordene som brukes til å beskrive virkeligheten, viktige. Journalistikken «former folks oppfatning og forståelse av samfunnet» (Mathisen & Morlandstø 2016: 42). Eide vektlegger at makt, i tillegg til å forstås som egenskaper ved en aktør, også må forstås som et relasjonelt fenomen som er mangfoldig og flytende og kommer til uttrykk gjennom diskurser og rådende logikker (Eide 2001: 16).

En diskurs handler om det tankesett, mønster eller sammenheng en fortolker verden innenfor (Hågvar 2007: 20). Det handler både om det som blir sagt og «rammene for hva som er rimelig å mene og tro innenfor et gitt fellesskap» (Bratberg 2014: 29). Hva vi vet og hva som «er verdifullt, riktig og godt, formes kollektivt gjennom språklig praksis» (Bratberg 2014: 29). Et begrep for hva fellesskapet enes om uten at en snakker om det, er *doxa*, og diskursanalysens oppgave er å skape forståelse for hva samfunnets doxaer er (Hågvar 2007: 20), da de er ubevisste siden det er «grunnleggende normer» en «tar for gitt» (Hågvar 2007: 20).

I diskuranalyse er en opptatt av at valg av ord «er aldri uskyldig» (Svennevig 2005: 22 i Hågvar 2007: 18), for «jo mer vi tenker over det, desto tydeligere blir det at språkbruken vår alltid følger slike sosiale koder» (Hågvar 2007: 19).

I lesning og analyse av journalistiske tekster er diskursteorien viktig, da journalistiske tekster har som formål «å *gjengi* en virkelig verden» (Hågvar 2007: 14). En analyse i diskursanalystisk tradisjon vil da være en analyse av «hvordan en tekst er tilpasset en bestemt kontekst, og hvilke tenke-, tale-, handlings- og væremåter denne teksten uttrykker i den aktuelle konteksten» (Hågvar 2007: 18). Analyse av pressetekster tar i bruk akkurat det diskursanalyse gjør: «denne vektleggingen av sjangerfunksjon, kontekst og forhold mellom språk og virkelighet» (Hågvar 2007: 15). Språk er makt, og diskursanalystisk tilnærming forsøker å «avdekke hvordan ulike former for maktstrukturer ligger innleiret i våre vante måter å snakke og skrive på» (Hågvar 2007: 21).

Medialisering av asyl- og integreringspolitikken

Det er viktig å være bevisst på medienes rolle og påvirkning på samfunn og kultur. Hjarvard (2008: 113) beskriver dette forholdet i teorien som *medialisering* av samfunnet, som forstås som «the process whereby society to an increasing degree is submitted to, or becomes dependent on, the media and their logic». Dette beskrives som en dobbelthet, der mediene ikke opererer som en separat institusjon fra samfunnet. Mediene er en integrert del av sosiale institusjoner, samtidig som de sosiale institusjonene er selvstendige og «in their own right» (Hjarvard 2008: 113). Konsekvensen er at kommunikasjonen, den sosiale interaksjonen, både internt og mellom institusjonene og med samfunnet, skjer gjennom mediene. I hvilken grad ulike institusjoner er avhengige av medienes logikk, varierer selvsagt.

Migrasjon og asyl får mye oppmerksomhet i mediene. Ifølge Wood og King er det tre arenaer som dominerer når det gjelder media og migranter. I tillegg til at mediene skaper et bilde av migranter, trekker de frem at mediene er en informasjonskilde for potensielle migranter om forholdene i et mulig destinasjonsland for migrasjon, og at transnasjonale nettverk

har bidratt med økende mengde medieproduksjoner, f.eks. filmproduksjon (Wood & King 2001: 1–2). Mediebildet som skapes av migranter, har ofte blitt oppfattet som stigmatiserende. Vårt anliggende mener vi kan plasseres på denne arenaen; hvordan avisredaktører og redaksjoner forholder seg til det som skjer, og hvordan mediene skaper et bilde av migrantene og asyl gjennom lederartikler.

Flere tidligere forskningsprosjekt har sett på og analysert hvordan flyktninger og asylsøkere dekkes. I en europeisk kontekst gir Berry, Garica-Blanco og Moores prosjekt (2015) en oversikt over hvordan 15 riks- og regionaviser i Sverige, Italia, Spania, Storbritannia og Tyskland har dekket flyktningsituasjonen. Funnene viser at det var forskjeller i hvilket fokus mediene i de ulike landene hadde om situasjonen. I Italia var det humanitære fokuset større enn i Spania, Tyskland og Storbritannia. Gjennomgående fantes det få saker der flyktningene ble beskrevet som en ressurs, og i de tilfellene der det skjer, er det hovedsaklig i svenske og tyske aviser.

Flere undersøkelser har studert norske medier, og da spesielt region- og riksaviser i perioden før 2015 (Eide 2001, Figenschou & Beyer 2014; Integrerings- og mangfoldsdirektoratet 2009; Lindstad & Fjeldstad 1999, 2005; Strand mfl. 2011, 2015; Thorbjørnsrud & Figenschou 2016; Dahlstrøm 2013; Fjeldstad, Omland & Økland 2012). Hognestad og Lamark (2017) har sett spesielt på dekningen av flyktningkrisen i lokale medier, og finner at det bare delvis er sammenfall mellom antall asylsøkere og antall saker i lokalmediene. I september 2015 er det en markant økning i antall saker. Det var denne måneden bildet av Aylan liggende død på stranden ble publisert, og det kan forklare noe av det økte fokuset. Utover våren 2016 dabber mediedekningen av. De forklarer at det kan skyldes det Bauman (2016) kaller «refugee tragedy fatigue»; flyktningtragedietrøtthet. Hjelpeperspektivet var mest utbredt i den redaksjonelle mediedekningen (29 prosent) i lokale medier i nord og sør. Deretter får det Hognestad og Lamark (2017) har kategorisert som nøytralt perspektiv (23 prosent) og problemperspektiv (18 prosent) høyest fokus. Undersøkelsen avdekket også at politikerne utgjør 34 prosent av kildene, og ifølge Hognestad og Lamark får politikerne «i stor grad definere og tolke debatten rundt

flyktningkrisen» (2017: 14). Videre viser deres undersøkelse at lokalmediene ikke bidro til noen ensidig migrasjonspanikk, et begrep Baumann (2016) brukte i beskrivelsen av hvordan flyktningsituasjonene i Europa ble dekket. Hognestad og Lamark viser også til Guedes og Harindranath (2005), som argumenter for at søkelyset for samfunn og for medier bør settes på de globale forholdene rundt migrasjon, og ikke på nasjonale interesser. Begrunnelsen for et slikt fokus er at da vektlegges de universelle rettighetene i større grad, og «oss» og «dem»-perspektivet nedtones.

Avisledere kan gi en indikasjon på et mediehus' standpunkt i saker. Agendaen kan påvirkes av hvordan et mediehus forholder seg til en sak. Redaksjonens oppfatning av virkeligheten preger hvordan saker presenteres, hva som settes på dagsordenen, og medialiseringen påvirker lesernes virkelighetsoppfatning. Dette kan få konsekvenser for lesernes holdninger og handlinger, og kan få konsekvenser for politiske vedtak og lovendringer. Vi er derfor interessert i å gjøre en analyse av avisledere.

Presentasjon og refleksjon rundt prosjektets metode

I dette forskningsprosjektet har vi kartlagt ledere i 13 norske aviser. Lokal-, region- og riksaviser er representert i utvalget vårt. Vi foretok et A-tekstsøk for å finne alle ledere som inneholder ett eller flere av følgende søkeord: innvandring, integrering, asyl, asylsøkere og/eller flyktning. Vi mener disse ordene er dekkende for å få treff på temaet innvandring, asyl og integrering. A-tekst gir ikke mulighet til å søke kun etter ledere, og derfor måtte disse sorteres ut manuelt.

Vi avgrenset søket fra 1. august 2015 til 31. juli 2016, altså ett år. Grunnen til at vi valgte dette tidsrommet for søket, var at i løpet av høsten 2015 opplevde Norge et rekordhøyt antall migranter som søkte asyl. Frem til slutten av juli i 2015 var det kun 6005 migranter som hadde søkt asyl i Norge i 2015. Dette var faktisk færre enn antall asylsøkere på samme tidspunkt i 2014 (6357 asylsøkere), der totalantallet på asylsøkere for hele året var 11 480. Fra august 2015 og ut året søkte 25 145 asyl i Norge, og rekordmange søkte asyl i oktober (8661) og november (8164). Det ga et totalantall

for 2015 på 31 150 asylsøkere. I 2016 ble asylsøkertallet rekordlavt med 3460 asylsøkere, og en må tilbake til 1997 for å finne tilsvarende tall. Grunnen til at vi avgrenset søket som vi gjorde, var at de rekordhøye asylankomstene fikk mye oppmerksomhet i mediene både om asyl- og integreringsspørsmål.

I prosjektet vårt ønsket vi å finne ut av hva ledere generelt sa om innvandring og integrering. Vi ønsket også å foreta noen sammenligninger med lederne fra ulike kategorier aviser. Vi undersøkte derfor lokal-, region- og riksaviser. Vi ønsket også å ha en viss geografisk spredning. I tillegg valgte vi å inkludere to aviser med et kristent verdigrunnlag i vårt materiale for å se om dette også viste seg å gi noe variasjon i funnene våre. Vi undersøkte følgende aviser: VG, Aftenposten, Adresseavisen, Dagsavisen, Stavanger Aftenblad, Fædrelandsvennen, Avisa Nordland, Romsdals Budstikke, Vestnytt, Fredrikstads Blad, Dagens Næringsliv, Vårt Land og Dagen. Vi mener dette utvalget gir oss variasjon og muligheter for sammenligning.

Vi hadde et todelt fokus i analysen og diskusjonen av datamaterialet. Først foretok vi en kategorisering og analyse av hvor mange ledere de ulike avisene skrev om denne tematikken, hva som var hovedtemaene i lederne, og hva som var hovedutsagnene. Vi sammenlignet også noen tendenser i materialet vårt. Denne delen av arbeidet vårt har et kvantitativt fokus. Dernest tok vi nærmere for oss de to kristne dagsavisene, da vi var spesielt interesserte i om disse to avisene hadde et annet fokus enn de andre avisene i utvalget vårt. Vi gikk også mer i dybden i Vårt Land og Dagens ledere for å foreta en grundigere tekstanalyse.

Metoden en velger, har alltid sine begrensninger. Vi gjorde en del metodiske valg i prosessen som selvsagt kan påvirke validiteten av funnene våre. Vi avgrenset utvalget vårt, og som tidligere nevnt og forklart gjorde vi en tidsavgrensning. I tillegg foretok vi en avgrensning av antall aviser. Grunnet prosjektets rammer er slike begrensninger helt nødvendig. Vi mener vi har fått en geografisk spredning og en opplagsspredning i utvalget vårt. I tillegg har vi også inkludert to kristne aviser som vi mener gir oss et større mangfold. Som nevnt valgte vi å bruke A-tekst som

søkemotor i arbeidet. Til tross for at det hevdes at det er en del svakheter med A-tekst (Srebrowska 2005: 40–43), er dette en mye brukt søkemotor i avistekstanalyse. I kodearbeidet har vi anvendt et kvantitativt kodeverktøy (NSD stat – databygger og datautforsker) for å sikre reliabiliteten; da spesielt siden vi er to personer som har kodet og analysert datamaterialet. Reliabilitet er viktig i å sikre resultatene internt, men også slik at andre studier kan etterprøve våre resultater (Kvale & Brinkmann 2009: 102; Bernard 2006: 54).

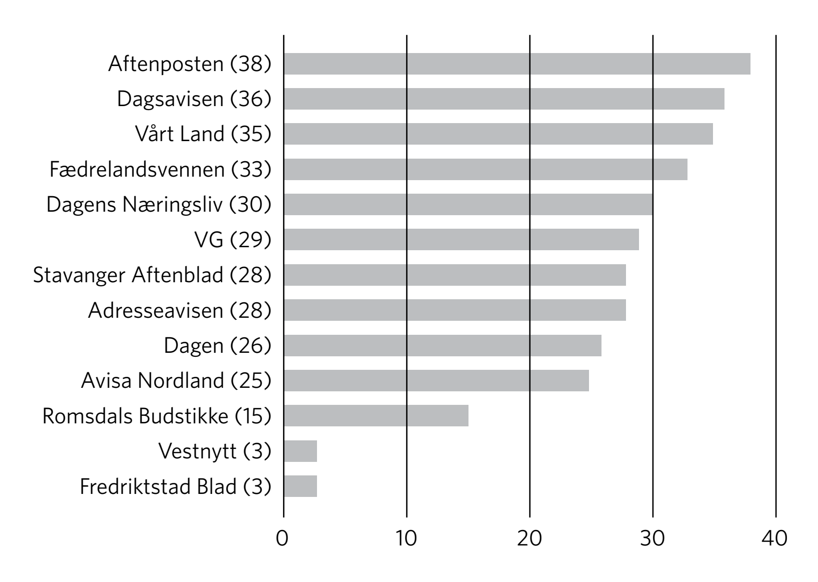
I arbeidet med tekstene oppdaget vi at noen av dem ikke var relevante for konteksten og dermed ikke relevante i videre arbeid. I arbeidet har vi vært to som har kodet, og vi kan ha gjort ulike vurderinger. For å minimere feilkilder i dette prosjektet arbeidet vi sammen og avklarte vurderingene vi foretok. Vi anvendte induktiv metode og datadrevet prosess (Kvale & Brinkmann 2009: 202) i analysen. Det førte til at kategoriene vokste frem underveis. Arbeidet med tekstene var en «dialektisk hermeneutisk prosess» som førte til at vi måtte lese tekstene flere ganger. En fordel ved å til stadighet se på delene i lys av helheten er at man kan få en bedre forståelse av tekstene (Bernard 2006: 473–475; Kvale & Brinkmann 2009: 210–211). Når kategoriene i undersøkelsen vokser frem underveis, kan det også være en feilkilde i kodingen av artikler, men vi mener at vi har forsøkt å sikre validiteten og reliabiliteten i funnene så godt som mulig.

Lederens agendasetting og virkelighetsbeskrivelse – presentasjon og diskusjon av funn

I denne delen av artikkelen presenteres forskningsprosjektets funn, og vi foretar så en analyse og diskusjon av disse. Først gir vi en oversiktspresentasjon av kvantitativ, statistisk art der vi ser på alle avislederne. Deretter fokuserer vi på lederne i Vårt Land og Dagen med et tekstanalytisk blikk og drøfter noen av funnene.

Mange ledere – ofte om norsk politikk

I de 13 avisene vi undersøkte, fant vi 329 ledere om temaet innvandring og integrering. Lederne er fordelt på følgende medier:



Figur 1 Antall ledere om «flyktningkrisen»

I Vårt Land utgjorde lederne om denne tematikken hele 11 prosent av lederne. Aftenpostens ledere om temaet utgjør 10,5 prosent av avisens ledere gjennom et helt år. I VG handlet 8 prosent av lederne om dette temaet. Funnene viser at det var flest ledere om asyl og integrering i november (50), desember (44), oktober (43) og januar (42). Månedene med minst fokus på dette er august (17), mars (17) og april (17). For å forstå disse tallene mener vi at asylsøkerstatistikken er en viktig faktor. Redaksjonene har publisert flest ledere om dette temaet i de månedene med høy tilstrømning av asylsøkere. Dette viser, mener vi, at ledernes fokus på temaet ble betydelig redusert etter hvert som asylsøkertallene gikk ned og nyhetsverdien avtok.

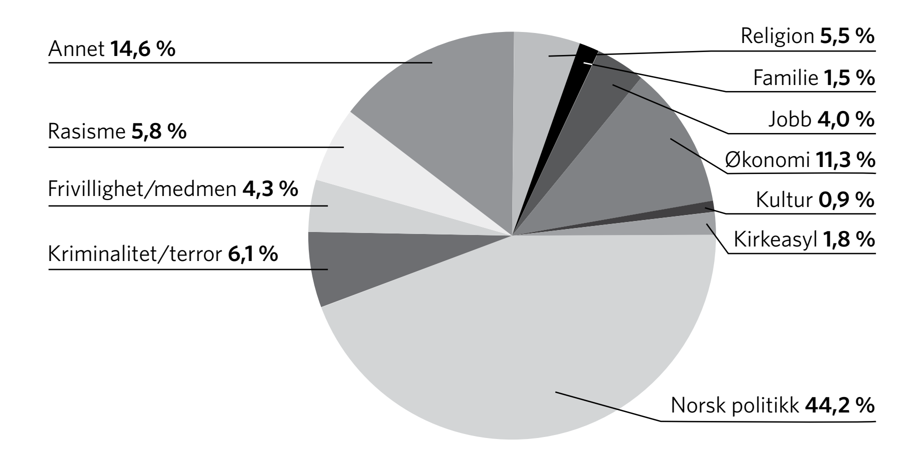
I søket vårt hadde vi, som nevnt, fokus både på innvandring/asyl og integrering. Funnene viser at det er et litt større fokus på integrering (145 ledere) enn på innvandring (130 ledere). Det er også ledere som setter søkelys på begge deler (43). Aftenposten og VG hadde mest fokus på

innvandring og asyl, mens Stavanger Aftenblad, Fædrelandsvennen og Dagen hadde mest fokus på integrering. Denne fordelingen kan henge sammen med at VG og Aftenposten er riksaviser og har søkelys på asyllovgivningen og asylinstituttet, mens Stavanger Aftenblad, Fædrelandsvennen og Dagen er forholdsvis tett på sine lesere og har sine målgrupper ute i distriktene, der integreringen i stor grad skal skje. Stavanger Aftenblad og Fædrelandsvennen er regionsaviser, og har kanskje større fokus på kommuners integreringsoppgaver, enn på selve asylprosessen. Avisen Nordland, som også er en regionavis, har ikke samme tendens og har flest saker om asyl (12) og noen færre om integrering (9). Dette kan skyldes at Avisen Nordland fokuserte på asylstrømmen i nord.

I kategoriseringen og analysen fant vi at hovedfokuset i lederne var politikk, politikere og politiske aspekt (145 ledere). Det politiske perspektivet på innvandring og asylpolitikk var hovedfokus i nesten halvparten av alle lederne (44,1%). Ut fra funnene våre kan vi også se at lederne som fokuserer på det politiske aspektet handler hovedsakelig om norske forhold. Av de som er kategorisert med et utenriksfokus, er det som regel europeiske forhold med en klar kobling til norske forhold (48 ledere). Bare 28 ledere har et rent utenriksfokus. Det er, slik vi ser det, en norsk agenda som dominerer.

Den politikeren som nevnes oftest, er Sylvi Listhaug (FrP). Hun er omtalt i 63 av de 329 lederne. Det er Dagsavisen (10), Vårt Land (9), Aftenposten (8), Stavanger Aftenblad (7) og Fædrelandsvennen (6) som skriver mest om henne. Hun er mest omtalt i desemberlederne, men også i januar og februar. Dette henger sannsynligvis sammen med at Listhaug 16. desember 2015 ble utnevnt til en nyetablert ministerpost som skulle ha ansvar for på innvandring og integrering (Reisjå, Kjernli, Sandvik og Nybø, 2015). Hun blir ofte gjenstand for kritisk omtale. Dagsavisen har flest ledere der hun er et tema, og de er også mest negative. De lederne som ikke omtaler henne negativt, er som regel ikke positive, men gir en mer nøytral beskrivelse av henne. VG skiller seg noe ut. De har ingen negative ledere om Listhaug, og er tvert imot positive til Listhaug i tre ledere. Avisa Nordland og Romsdals Budstikke omtaler også Listhaug positivt i to lederartikler hver.

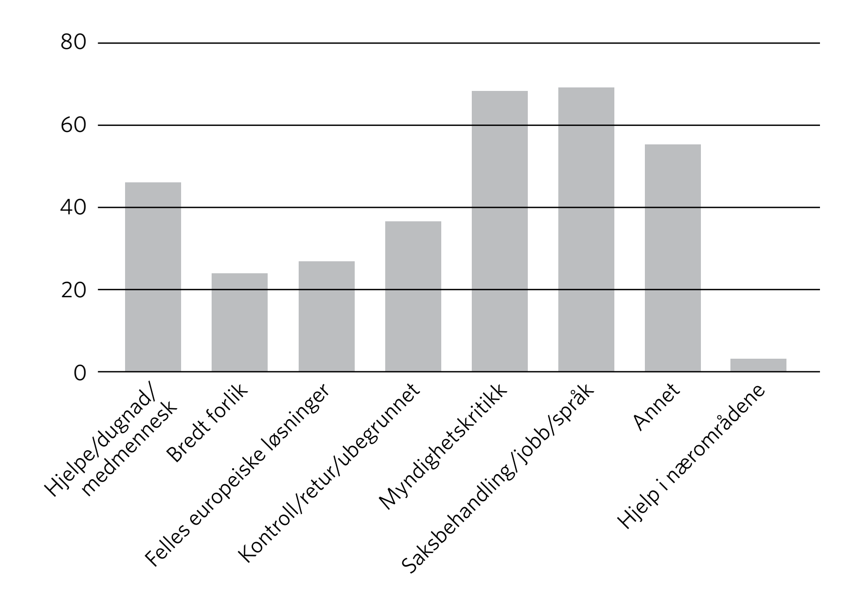
Andre temaer som settes på agendaen, er det økonomiske aspektet (37), kriminalitet (20) og rasisme (19). Videre ser vi at 19 ledere handler om religion. I all hovedsak er det Dagen (13) og Vårt Land (3) som står for disse lederne. Utover dette kommer tema som frivillighet (14), arbeid for innvandrere (13), kirkeasyl (6) og familiegjenforening (5) opp. Vi har også kodet en stor gruppe ledere i kategorien «annet».



Figur 2 Tema i lederne

Ledernes standpunkt og virkelighet som skapes

Ledere definerer en situasjon, evaluerer og gir anbefalinger, råd og advarsler (Izadi & Saghaye-Biria 2007: 148) og setter en agenda (Igland & Stølås 2008). I analysen av lederne ser vi at hovedstandpunktene utkrystalliserer seg innenfor følgende tema: hjelpe/dugnad/medmenneskelighet, bredt forlik, felles europeiske løsninger, kontroll/retur/ubegrunnet, myndighetskritikk, saksbehandling/jobb/språk, hjelp i nærområdene og annet. I lederne om innvandring og integrering er det to hovedstandpunkt som særlig fremmes.



Figur 3 Hovedstandpunkt i lederne

Det første av de to vanligste standpunktene er at *saksbehandling av asylsaker må prioriteres slik at dette skjer raskt, slik at asylsøkere som får opphold bør raskt starte språkopplæring og kvalifisere seg til jobb.* 69 ledere tar for seg denne tematikken. Dagens Næringsliv og Fædrelandsvennen har begge 11 ledere, og Aftenposten har 10 ledere i denne kategorien. Det andre hovedstandpunktet er *myndighetskritikk*. 68 ledere skriver om dette temaet. Halvparten av alle Dagsavisens 36 ledere er kategorisert som myndighetskritikk (18 ledere), mens Aftenposten, Dagen og Vårt Land har 9 ledere hver i denne kategorien. Dagsavisen er særlig kritiske til FrP og regjeringens tøffe linje mot flyktninger og asylsøkere; som eksemplifisert fra en leder:

Å tvinge samfunnets svakeste ut i jobb ved å gjøre livet vanskeligere for dem, er en politisk logikk vi finner motbydelig. Regjeringens forslag vil ramme de mest utsatte, gjøre fattige enda fattigere og legge grunnlag for en ny underklasse (Dagsavisen, 05.06.16).

Den tredje største gruppen standpunkt er kategorien «*annet*»; som består av ulike standpunkt som faller inn under de vanligste standpunktene. Vi bemerker, tross dette, det finnes noen tendenser i dette materialet. Vårt Land har 13 og Dagen 9 ledere i denne kategorien. Det gir

en pekepinn om at religion er ett av flere tema her. I tillegg kommer alle miniledere, totalt 18, i denne kategorien. Minilederne kjennetegnes av bruk av humor for å kommentere aktuelle hendelser. Den såkalte minilederen på noen få linjer, som «markerer ett synspunkt, ofte i en ironisk form» (Igland og Stølås 2008: 36), har blitt mer vanlig og har kanskje flere lesere enn de lengre lederne. Avisa Nordlands minileder 23.11.15 er et typisk eksempel:

Minstekrav: UDI vurderer å opprette akuttmottak for mindreårige asylsøkere i et kjøpesenter i Mo i Rana. Regiondirektør i UDI Bjørn Fridfeldt bekrefter at de har besiktiget kjøpesenteret, og sier ifølge Nord24.no: «Det har tak og vegger». Som er blitt minimumskravet for innkvartering av barn i verdens rikeste land, i 2015.

Det er trønderne og nordlendingene som har flest miniledere: Adresseavisen: 5, Avisa Nordland: 4, Dagens Næringsliv: 3, Dagsavisen: 3, VG: 2, Stavanger Aftenblad: 1. Tekstene bruker ofte ordspill, og både Putin, Carl I. Hagen og Sylvi Listhaug serveres humoristiske «spark».

Det fjerde største gruppen hovedstandpunkt er *hjelpeperspektivet*; at det norske folk må hjelpe og vise medmenneskelighet, og begrepet «dugnad» er ofte nevnt. Hele 46 ledere handler om dette. Slik viser lederne at løsningen ikke bare ligger hos politikerne og myndighetene, men at sivilsamfunnet også må bidra. Det er Dagsavisen og Fædrelandsvennen som har flest ledere på dette (7), deretter følger Dagen, Adresseavisen, Romsdalsbudstikke og Stavanger Aftenblad (5). Riksavisene, Aftenposten (2) og VG (0), har lite fokus på dette som hovedstandpunkt i sine ledere. Vi har faktisk ikke registrert en eneste leder i VG med det vi har kategorisert som hovedstandpunktet: hjelpefokus. Det VG derimot har på lederplass, er fokuset på kontroll, retur og ubegrunnet asyl, som avisen omtaler i 10 ledere.

Videre ser vi at standpunkt om å *få kontroll på situasjonen og retur av ubegrunnede asylsøkere* får mye plass (37 ledere). VG fokuserer på dette i over 30 prosent av lederne sine (10), mens Aftenposten og DN har 7 ledere hver om dette temaet. Det kan dermed se ut som at det er de store riksavisene som har størst fokus på dette. En mulig forklaring kan være, som tidligere nevnt, at riksaviser har en større avstand til det kommunale integreringsapparatet. Et annet hovedstandpunkt er at det må finnes *felles europeiske løsninger* eller løsninger innen EU for å håndtere

asyltilstrømningen (27 ledere). Mange ledere er også opptatt av at det er viktig med et bredt forlik i Stortinget (24 ledere). Ved å sette søkelys på behovet for felles løsninger, både internasjonalt og innad i Norge, bidrar lederne til å anerkjenne at dette er en stor utfordring som må løses i fellesskap. Bare tre av lederne setter på agendaen at en del av løsningen er *å hjelpe flyktningene/asylsøkerne i nærområdene*. Disse lederne er publisert i Dagens Næringsliv.

Det kan dermed se ut som at de ulike avisene har noe ulikt fokus i deres meninger og «agenda-setting». Vi ser en tendens til at riksavisene har fokus på kontroll, retur og ubegrunnet asylsøkere, myndighetskritikk, politiske løsninger (europeiske løsninger og felles bredt forlik) og en hurtig saksbehandling og fortgang i integreringsprosessen. Regionavisene og lokalavisene har mer fokus på integreringsprosessen og et hjelpe- og dugnadsfokus. Vi mener dette kan forklares med at region- og lokalavisene sannsynligvis har større fokus på kommunenes integreringsansvar og lokal-/sivilsamfunnets ansvar i integreringsprosessen.

Når vi ser på hva som ble satt på agendaen, kan funnene våre settes inn i en større kontekst og fortelles som en kronologisk historie måned for måned. I august var det lavt antall asylsøkere i Norge. I september begynner antallet asylsøkere å stige, og fokuset er på å finne europeiske løsninger (9 ledere). I oktober og november er fokuset mer nasjonalt, og det er et ønske om et bredt forlik i Stortinget for å finne løsninger på tilstrømningen. Vi ser i materialet vårt at 6 ledere omtaler bredt forlik i oktober og 7 i november. I oktober og desember er det fokus på saksbehandlingen av asylsøknader og eventuelt utsettelse av integreringsprosessen for de som får opphold som konsekvens av treg saksbehandling. Myndighetskritikken, som først og fremst rettes mot regjeringen, har hovedfokus i november, noe som sannsynligvis kan forklares med at redaksjonene mener det er for lite som gjøres for å løses situasjonen (12 ledere). I november (11) og i januar og februar (5) blir fokuset og agendaen på å få kontroll på tilstrømningen og om å sende ubegrunnede asylsøkere i retur. Fokuset på at vi må hjelpe, og at det må en dugnad til, får hovedfokus i august (6), desember (6) og januar (7).

I lys av kommentarenes fire særtrekk: meningsbærer, folkeopplyser, kritiker og patriot (Mathisen & Morlandstø 2016: 48ff) og agenda-setting

theory (Fourie 2008: 244, Shaw 1979: 96) gjør vi oss noen tanker. For det første er det interessant at lederne fokuserer på felles europeiske løsninger i august på tross av at asyltilstrømningen i august var forholdsvis lav. Det kan henge sammen med fokuset på og bildene av flyktningene som druknet i Middelhavet. Vi ser videre at det internasjonale og europeiske fokuset blir mindre etter hvert som asylstrømmen øker til Norge. Det kan tyde på at de norske forholdene da får hovedfokuset. Her går lederes agendasetting imot Guedes og Harindranaths (2005) argumentasjon om å sette søkelyset på de universelle rettighetene migrantene har, og unngå en «vi–de»-binær struktur.

Et fokus vi savner og undres over at ikke settes mer på agendaen, er enslige mindreårige asylsøkere. I løpet av 2015 søkte 5300 personer som ble registrert som barn (personer under 18 år) om asyl i Norge (UDi). Av de 329 lederne er det kun 35 som omtaler og setter søkelys på denne gruppen. VG (7), Fædrelandsvennen (6) og Adresseavisen og Aftenposten (5) har størst fokus på dette. Hvorfor settes ikke dette høyere på agendaen, og hvorfor er det ikke mer kritikk av asyllovgivningen som opprettholder en asylstrøm av barn? Enslige mindreårige asylsøkere er en sårbar gruppe; det er barn på en farefull ferd. I tillegg, dersom en ikke finner gode løsninger på denne utfordringen, vil denne type migrasjon trolig fortsette. Integreringsprosessen for enslige mindreårige er krevende blant annet fordi barnas primæromsorgspersoner bor i et land langt fra Norge. Situasjonen for denne gruppen inneholder så mange elementer som pressen vanligvis er svært opptatt av, at vi undres over hvorfor den ikke har fått mer oppmerksomhet i lederne.

Vårt Land og Dagens fokus – En alternativ agenda?

På bakgrunn av det brede bildet avislederne tegner, ønsket vi å gjøre et dypdykk i lederne til de to kristne dagsavisene. Vi har vært opptatt av om de har et annet fokus enn de andre avisene vi har undersøkt. Dette mener vi er interessant for å kartlegge og bedre forstå hvilken rolle de kristne mediene har i det norske samfunnet. Det kan gi oss en indikasjon på om de har en alternativ agenda, og om de med sitt religiøse ståsted bidrar til et mangfold i samfunnsdebatten og mediene. I våre funn er det noen temaer som

utkrystalliserer seg og som vi ser at lederne i Dagen og Vårt Land har et større og annerledes fokus på enn de andre avisene vi undersøkte; forholdet mellom religion og politikk, kristen livspraksis i møte med innvandring og integreringsspørsmål og hva som er utfordringene og løsningene på innvandrings- og integreringsutfordringene. Vi starter med å sammenligne de kristne lederne med hele utvalget vårt. Deretter vil vi se mer spesifikt på disse ledernes agenda-setting, virkelighetsoppfatning og fokus.

I vårt søk fant vi 35 Vårt Land-ledere. Det tilsvarer cirka 11 prosent av lederartiklene gjennom ett år. Dagen har 26 ledere, som tilsvarer cirka 9 prosent. Disse tallene viser at temaet settes på dagsorden like ofte som i de andre avisene vi har undersøkt som skriver mest om dette. De vanligste temaene i Dagens ledere, ifølge våre kategorier, er: religion (13, som utgjør halvparten av Dagens ledere), norsk politikk (3) og frivillighet (3). I Vårt Land er de vanligste temaene norsk politikk (17), kriminalitet/terror (5) og religion (3). Denne sammenligningen viser at Vårt Land er mest lik «de sekulære» lederartiklene i sitt store fokus på norsk politikk, mens Dagen har et noe annet fokus. Vi ser også en forskjell mellom Vårt Land og Dagen når det gjelder om de fokuserer på innvandring eller integrering. Vårt Land har omtrent like mange ledere om innvandring (15) og integrering (16), mens Dagens ledere har større fokus på integrering (14) enn på innvandring (9).

Dagen har, som Dagsavisen, Fædrelandsvennen, Stavanger Aftenblad og Romsdals Budstikke, flest ledere som setter hjelpeperspektivet på dagsordenen. Dagen nevner flere ganger at «de kristne» og kirken er løsningen på integreringsutfordringene samfunnet står overfor, mens Vårt Land på lederplass i mye større grad hevder at staten og politikerne må finne løsningene på utfordringene. En mulig forklaring på dette kan tenkes å være at Dagen har en annen forståelse av hva som er kirkens og kristnes rolle, og at de forholder seg annerledes til leserne sine med blant annet å oppmuntre dem til engasjement. Det er også interessant at flere av regionavisene som skriver mest om hjelpeperspektivet, befinner seg i det såkalte «bibelbeltet». Men funnene er basert på små tall, så det trengs videre forskning før vi kan trekke valide konklusjoner.

Lederne i Dagen og Vårt Land skiller seg fra de andre avislederne ved å ha et særlig fokus på forholdet mellom tro/kirke og politikk i sine ledere

om innvandring og integrering. Ved å studere Dagen og Vårt Lands utsagn i lederne får vi innblikk i hva disse avisene anser som et tema, utfordringer og/eller løsninger i den såkalte flyktningkrisen. Selv om lederne er skrevet i «kristne aviser», er argumentene i all hovedsak allmennetiske, med unntak av noen ledere i Dagen. Lederne i Dagen skiller seg likevel fra lederne i Vårt Land og lederne i de «sekulære» mediene, ved at de ofte henvender seg eksplisitt til kristne lesere, kirken eller sagt med andre ord, slik vi tolker det: «menigheten».

Forholdet religion og politikk – agendasetting og virkelighetsbeskrivelse

Forholdet mellom religion og politikk er et viktig tema i både Dagen og Vårt Land. Når dette relateres til innvandring og integrering, utkrystalliserer det seg flere tema: kirkens meninger om politiske beslutninger (ofte representert ved en biskop), religiøse symboler i det offentlige rom, økonomisk støtte til trossamfunn, kirkeasyl og forfølgelse av kristne. Begge avisene har to ledere som spesifikt tar for seg forholdet mellom kirke og politikk. Lederne tar utgangspunkt i biskop Olav Øygards reaksjoner på at flyktningene på Storskog returneres. Både Dagen og Vårt Land vektlegger at det er en naturlig kobling mellom kristen tro og politisk engasjement. Dagen hevder: «Kristen åndelighet har også politiske implikasjoner. Å be kirken holde seg unna politikken, er derfor det samme som å be kirken fornekte viktige sider ved sitt trosgrunnlag» (Dagen, 23.01.16). Vårt Land (22.01.16) mener at politikerne burde ha lyttet mer til kirken og biskopene, fordi de har en viktig rolle i å påpeke konsekvenser for de svake og slik kan fungere som en korrigerende faktor i politikken. Samtidig er begge avisene opptatt av å skille mellom kirkens og politikkens roller. Vårt Land mener: «Kirkens rolle bør nettopp være å påpeke konsekvenser for de svake. Å foreskrive politiske løsninger, er derimot politikernes sak» (Vårt Land, 06.02.16).

Dagen er tydelig på at det er en fare for alle troende å ta Jesus til inntekt for sitt eget syn, og fremhever derfor at det er viktig at kirken ikke gjør alle spørsmål til teologiske spørsmål. Grensen for kirkens råd bør, ifølge Dagen, gå ved det Bibelen gir dekning for. Hvor mange asylsøkere

det norske samfunnet skal ta imot, trekkes frem som et eksempel som Bibelen ikke sier noe om. Samtidig oppfordres leserne til å tenke over og gjøre som Jesus ville ha gjort. På tross av at Dagen argumenterer varmt for koblingen mellom tro og politikk i en leder, er avisen kritisk til det de kaller biskopenes «geistlige politiske høyttenkning» i en annen leder. De mener denne høyttenkningen befinner seg langt ute på venstresiden, og «… er redde for en ytterligere fremmedgjøring fra kirkens side overfor brede lag av kirkemedlemmer» (Dagen, 15.02.16). Slik vi leser lederne, setter begge avisene forholdet mellom kirke og politikk på dagsordenen, og de mener at kirken til en viss grad skal påvirke politikken. Argumentene for hvorfor kirken skal si noe om politikk, er forskjellige. Dagens fokus er hva Jesus ville gjort, og å si noe i saker som Bibelen sier noe om, mens Vårt Lands legitimitet forankres i kirkens rolle om å tale de svakes sak.

En kirkeasylsak er en annen sak som viser forskjeller i hvordan Dagen og Vårt Land skriver ulikt om samme virkelighet. I januar 2016 settes kirkeasyl igjen på dagsordenen da tre personer søkte asyl i en kirke i Kirkenes. Både Dagen og Vårt Land omtalte dette på lederplass, men har ulik beskrivelse av situasjonen, og helt ulike løsninger på kirkeasylets dilemma. Dagens leder (26.01.16) hevder at «kirkeasyl er en beklagelig måte å omgå lovlig fattede vedtak på». Likevel protesterer de mot «planene om å oppheve instruksen og la bevæpnet politi marsjere inn i kirkerommet for å pågripe fortvilte mennesker som har søkt tilflukt der». Begrunnelsen handler om at dette ville være uverdig, og at kirkene skal være et fredens hus. Dagen mener løsningen ligger hos kirkens lederskap. Vårt Land (25.01.16) tar en annen tilnærming til situasjonen og presenterer kirkeasyl som en «nødvendig sikkerhetsventil», og peker på at kirkeasylet ikke har skapt problemer for samfunnet. Å oppheve kirkeasylordningen «er en ny omdreining i å gjøre innvandringspolitikken kaldere og hardere og skape større motsetninger». De understreker at kirkeasyl ikke er en ordning som kirken har etablert: «Det eneste kirken gjør, er ikke å stenge dørene for folk som banker på i en fortvilt situasjon». I motsetning til Dagen mener Vårt Land at det er regjeringen som har nøkkelen til å avskaffe kirkeasyl, og at ansvaret ikke kan skyves over på kirken. Her ser vi at Dagen og Vårt Land beskriver situasjonen forskjellig og har ulike svar på hvordan utfordringen skal løses.

I denne saken ser vi også at Dagen og Vårt Land bruker ulike ord, og dermed er med på å påvirke lesernes virkelighetsoppfatning. Allerede i gjenfortellingen av biskopens kritikk mot utsendelsen av asylsøkere som hadde kommet via Russland til Norge over Storskog, er det store forskjeller på hvordan virkeligheten beskrives. Mens Dagen bruker et mer nøytralt ord som utsendelse, siterer Vårt Land biskopens oppfordring til å stoppe *deportasjonene* av flyktningene i Finnmark. Samtidig argumenterer Vårt Land mot at kirken skal formulere innvandringspolitikken, og oppfordrer kirken om å si noe om det legitime i å ivareta nasjonale hensyn også i innvandringspolitikken (Vårt Land, 06.02.16). Slik bidrar Vårt Land til å gi legitimitet til politikerne som må ta upopulære avgjørelser i asylspørsmål.

En annen forskjell mellom de to avisene er hvordan de omtaler FrP. Mens Dagen trekker frem i en leder at Listhaug har vært på menighetsbesøk (Dagen 19.04.16) og gir ros til FrP for deres tydelighet i spørsmålet om kors på asylmottak (Dagen, 30.11.15), er Vårt Land langt mer kritiske i sin omtale av FrP. De mener FrP er på velgerjakt med billige knep og kritiserer ofte både partiet og Listhaug (Vårt Land 17.08.15, 09.11.15, 28.11.15, 22.01,16, 16.02.16, 26.02.16). Samtidig gir de skryt til norske kommunepolitikere, inkludert Fremskrittspartiets lokalpolitikere, som «heldigvis ikke har hørt på Siv Jensen» (Vårt Land, 28.11.15). Vi tolker Dagens ledere dit hen at de gir legitimitet til regjeringens strenge politikk og indirekte også FrPs mer restriktive linje, selv om de ikke støtter at politiet går inn i kirkene i kirkeasylsaker. Mens Vårt Land tar klarere avstand fra FrP og kritiserer partiet for å gjøre samfunnet hardere.

Tilskudd til tros- og livssynssamfunn er også et tema som både Vårt Land og Dagen tar opp på lederplass i forbindelse med temaet innvandring og integrering. Utgangspunktet for Vårt Lands leder er at SV mener denne støtten kan hemme integrering. Vårt Lands innspill i debatten er at «offentlig støtte ikke må brukes til å styre trossamfunnene» (Vårt Land, 15.06.16). De mener videre at det er viktig å unngå å:

> tillegge staten makt på vegne av et sekulært samfunn. Målet her er å gå i rette med antidemokratiske krefter, men det ligger en klar fare i å bli totalitære på å kontrollere trossamfunn og smalne rommet for tro og annerledeshet (Vårt Land, 28.06.16).

Dagen berører samme tematikk i en leder om strømlinjeforming av meninger og straff for å tenke annerledes i forbindelse med en lærer som mistet jobben på grunn av islam- og innvandringskritiske uttalelser (17.08.15).

Vårt Land og Dagen er de eneste avisene i undersøkelsen som setter forfølgelse av kristne på agendaen. Slik bidrar de til en større variasjon i agendasettingen. Dagen er særlig opptatt av denne tematikken (fire ledere, 02.11.15, 19.11.15, 22.01.16 og 25.01.16) og setter søkelyset blant annet på økte antisemittiske holdninger fra innvandrere med bakgrunn fra Midtøsten. I tillegg kritiserer avisen politiet og myndighetene for å gjøre for lite for, og å mangle kunnskap om, situasjonen for kristne konvertitter fra muslimske land på asylmottak i Norge. Dagen kaller denne gruppen en «minoritet i minoriteten» (25.01.16). Vårt Land er i sin leder om temaet også opptatt av at norske myndigheter ikke kan nok om trosfrihet, og at vi må lære av svenskene, som har satt søkelys på hatkriminalitet mot kristne og derfor opplevd en tredobling i antall anmeldelser (18.02.16).

En annen sak som tar for seg forholdet mellom en offentlig instans og religion, gjelder et kors på et asylmottak. Saken handler om at UDI ba misjonsorganisasjonen NMS (Norsk Misjonsselskap) om å fjerne et kors som hang på et bygg som UDI leide av NMS. Dagen har tre ledere om dette, mens Vårt Land ikke nevner saken på lederplass. Dagens kritikk er først og fremst rettet mot UDI og det de mener er en feilslått korsnekt. Dagen mener dette skyldes frykt for kristne symboler, og at UDI slik bidrar til en sniksekularisering av samfunnet: «Der i gården er en tydeligvis krampaktig opptatt av å vise hvor religionsnøytralt det nye landet som asylsøkerne kommer til er» (Dagen, 30.11.15). Dagen er også kritisk til misjonsorganisasjonen NMS, som har «lagt seg for altfor flate for å tilfredsstille UDIs krav og dermed muligheten til å innkassere leieinntektene derfra». Neste dag fortsetter Dagen å kommentere samme sak. Selv om Dagen gir UDI skryt for å ha gjort retrett, og likevel ikke krever korset fjernet, fortsetter avisen sin kritikk mot «angsten for religion som tilsynelatende rir både UDI og andre offentlige etater» (Dagen 01.12.18). Samtidig oppfordrer avisens leder kristne til å bruke symboler aktivt og bevisst. Dagen kommenterer denne saken tre dager på rad på lederplass, og den tredje dag gjentar Dagen at en ikke må godta å fornekte

kristne symboler, og at disse er viktige i vår kulturarv: «Sunt at mange blir skeptiske hvis en forutsetning for gjestfrihet er at vi fornekter vår egen kultur» (Dagen 02.12.15). I denne saken ser vi at Dagen er meget kritiske til UDI og oppmuntrer til bruk av kristne symboler i det offentlige rom. Vårt Land har som nevnt ingen ledere om denne saken, selv om de også viser interesse for temaet kristen tro, politikk offentlig institusjoner.

Kristen livspraksis og kristen tradisjon

I vårt arbeid var vi nysgjerrige på om lederne i Vårt Land og Dagen sier noe spesifikt om kristen livspraksis, kristen tro og kristen kulturtradisjon i møte med innvandring- og integeringssituasjonen. Begge avisredaksjonene sier noe om dette på lederplass, men her er det en interessant forskjell. Vårt Land har et bredere fokus og etterlyser et generelt folkelig engasjement (08.12.15), at vi må gripe hverdagsintegeringsmulighetene (13.05.16), og lanserer idéen om å starte med «asylravner» (08.12.15). Dagen utfordrer kirkene og de kristne ved å henvise til Bibelen og viser til andre kirkers praksis. Dagen mener at «vi er kalt til å se Kristus i våre medmennesker» (12.09.15). De mener også at kirken og kristne har et ansvar for hvordan innvandringen skal påvirke samfunnet, og at kirken er viktig i hverdagsintegreringen (03.10.15, 11.05.16). Dagen viser til hvordan kirkene i Ukraina arbeider med denne tematikken og mener vi bør se til dem som forbilder (16.01.16). Oppsummert kan en si at Dagen utfordrer kirken og kristne spesifikt om å ta ansvar og vise medmenneskelighet og begrunner dette bibelsk, mens Vårt Land ikke har dette spesifikke fokuset, men oppfordrer generelt til engasjement.

Vi ser også at Dagens ledere, i motsetning til Vårt Land, har et fokus på at troen skal være synlig og at kristne må å være frimodige. I saken om UDI og kors på asylmottaket oppfordres det til synlig tro (01.12.15), det oppfordres til å ta del i det «moderne misjonskallet», som er å være del i misjonsarbeid for flyktningene som er kommet til Norge (14.05.16), og det sies at det er utenkelig «å ikke engasjere seg politisk» (23.01.15). Det vi også ser, er at Dagen ofte henvender seg til leseren med «vi». Dette bryter med den klassiske forståelsen om at ledere gjerne holdes i en upersonlig tone uten bruk av pronomenet «jeg» (Roksvold 1997: 10 og 16). Vi forstår

Dagens «vi» som et vi med leserne, ikke en redaksjonell signatur. Forklaringer på hvorfor Dagen henvender seg til leserne på denne måten, blir antakelser fra vår side. En mulig hypotese kan være at Dagen henvender seg til en kristen målgruppe og ser på seg selv og de kristne som et «vi». Som nevnt ser vi ikke samme fokus eller oppmuntring i Vårt Land, men én leder er relevant i denne sammenheng. Vårt Land viser til Merkel og hennes oppmuntring til personer som bekymrer seg for islam og muslimer i Europa (17.09.15), der hun hevder at «[F]rykten for at kristendommen må vike for islam, vitner om en manglende tro på åndskraften i den kristne tro» og hun oppfordrer kristne til «å stå opp for sin egen tro». Her mener Vårt Land at hun har rett og løfter henne frem som et kristent forbilde: Merkel er «ikke en vanlig konservativ politiker, hun er kristendemokrat». Utover dette eksemplet ser vi ikke at lederne i Vårt Land henvender seg like eksplisitt til kristne lesere og oppmuntrer til kristen trospraksis.

De kristne avisenes løsninger på asyl- og integreringsutfordringene

Begge avisene fokuserer på hva de mener er løsningene på asyl- og integreringsutfordringene. De er opptatt av at den økte asylsøkertilstrømningen ikke må skape frykt; Dagen (08.12.15) «ikke la frykten råde» og Vårt Land (24.10.15) «frykt må ikke få overtaket». Selv om begge avisene maner til nestekjærlighet og engasjement, nevner begge at det må det være rom for kritiske spørsmål og kald hjerne i asylpolitikken, og i integreringsstrategien, og at en ikke må være naiv og dumsnill. Dagen trekker frem Krekar som «et vandrende bevis på norsk naivitet og dumsnillhet» (13.11.2015).

Når det gjelder asylsituasjonen spesifikt, finner vi to ledere i Dagen (10.11.15 og 31.12.15) som tar for seg hvordan asylutfordringen skal løses. Dagen nevner i begge lederne at det ikke bare må «varme hjerter» til for å løse problemet, men også «kalde hoder». Spørsmålet lederen stiller, er: «Makter vi å holde hjertet varmt og hodet kaldt samtidig?» (31.12.15). Dagens ledere oppmuntrer til at folk skal være hjertelige, men påpeker også aspektet med å være rasjonell i situasjonen. Bildet som brukes, er at Europa for mange er en livbåt, men at verken «vi eller de er tjent med at den går under». Med kalde hoder menes det at det må føres en politikk

som er «ansvarlig og bærekraftig», utfordringene må «løses med tankekraft». Rikspolitikerne har ansvaret for løsningen, mener Dagen.

Vårt Land har adskillig flere ledere (7) som foreslår løsninger på asylutfordringer enn Dagen. Vårt Lands ledere fokuserer på den europeiske situasjonen, asylinstituttet og menneskerettigheter. Vårt Land påpeker ved flere anledninger at rikspolitikerne må ha kontroll, og at løsningen er internasjonalt samarbeid med en felleseuropeisk løsning (for eksempel 21.11.2015, 09.03.2016, 12.03.2016), blant annet gjennom en ny Dublin-avtale (01.09.2015). Vårt Land hevder at når myndighetene strammer inn asylmulighetene, er det en «sterk og nødvendig innstramming» (26.11.2015), og at med stor asyltilstrømning kan det bli «nødvendig å bli mer restriktive med familiegjenforening» (21.11.2015). Vårt Land nevner Merkel i flere (3) av lederne sine. Tysklands rikskansler får gode skussmål av Vårt Land, og avisen oppfordrer Norge til å samarbeide med Tyskland, og ta ansvar som Tyskland, og de gir, som tidligere nevnt, også lederplass til å fortelle om Merkels oppfordring om å stå opp for egen tro. En forskjell mellom de to avislederne når det gjelder løsninger på asylutfordringen, blir dermed at Dagen ikke har konkrete forslag, men appellerer til «varme hjerter og kalde hoder», mens Vårt Land har fokus på politiske og internasjonale avtaler, på hva som må endres og det komplekse landskapet Europa skal manøvrere i. Sett i sammenheng med de andre avisene vi undersøkte, ser vi ikke at Dagen eller Vårt Land har et vesentlig annet fokus enn de andre avisene i møte med asylutfordringene.

Når det gjelder løsninger på integreringsutfordringene, ser vi at Dagen har flere forslag til løsninger enn Vårt Land. Dagen fokuserer på menigheter og kirkers ansvar for å hjelpe flyktninger, og mener at dersom kirken griper denne sjansen, kan det forebygge store integreringsutfordringer på sikt. Kirken bør faktisk stå i fremste rekke i integreringsarbeidet. Frivillighet nevnes flere ganger. Dagen mener også at kristne i Norge kan lære fra kirkeledere i Midtøsten. Anbefalingen er: «Vær klar, lær opp folkene deres, sørg for at de er kulturelt forberedt, lær dem arabisk, og vis dem hvordan de forholder seg til muslimer» (03.10.15). Dagen oppmuntrer til å fokusere på den kristne kulturarven og at en vektlegging av disse verdiene vil «gjøre oss bedre rustet til å møte både mennesker på (fra, vår anm.) andre kulturer og skiftende økonomiske konjunkturer på en bedre måte»

(31.12.15). Dagen poengterer at det offentlige alene ikke kan integrere innvandrerne, men at hverdagsintegeringsansvaret ligger på oss alle. Dagen har også fokus på debattklimaet. De poengterer at en ikke må legge lokk på debatten, unngå en polarisert debatt og ikke tegne skremselsbilder av asylsøkere. Samtidig må vi snakke åpent om utfordringene innvandringen fører med seg, og fakta må frem, selv om de er ubehagelige.

Frivillighet er også en del av Vårt Lands løsninger på integreringsutfordringene, selv om de understreker at det er grenser for rausheten, og at det offentlige må stille med pengene som må til. Vårt Land oppmuntrer til nytenkning og kreativitet om hvordan utfordringene skal løses, og foreslår økonomisk kompensasjon for asylravner, for eksempel idrettslag som skal passe på asylmottak. Vårt Land påpeker at det er rikspolitikerne som skal ha kontroll, mens det er kommunepolitikerne som gjør integreringsjobben. Av den grunn er det lokalpolitikerne «som er nøkkelpersoner». Vårt Land-lederne beskriver ved flere anledninger forholdene i Sverige, blant annet om brann på asylmottak og trakassering av kvinner på musikkfestival. Fokuset i lederne er at en må «møte volden med klokskap», at det er viktig at slike holdninger ikke får etablere seg i Europa og at det må reageres kontant og kraftfullt på slike situasjoner.

Til slutt vil vi trekke frem en hendelse som begge avisene omtaler på lederplass. Denne saken mener vi sier noe om forholdet mellom integrering og religion, og om hvordan Vårt Land og Dagen tenker integrering skal skje og hvordan det skal se ut i praksis. Da Bjørgvin-biskop Halvor Nordhaug åpnet kirkemøtet (15. februar 2016), argumenterte han for at koranlesning under visse forutsetninger bør være akseptert i Den norske kirke, for eksempel i gravferd til en person med flerreligiøs familie. Her er Dagen (16.02.2015) og Vårt Land (15.02.15) helt uenige med hverandre. Dagen er «helt uenig med biskopen», og mener Koranen ikke har noe i en gudstjeneste å gjøre, da den er på «direkte kollisjonskurs med den kristne tro». De advarer mot «enhver form for blanding av disse to religionene». I tillegg kommenterer Dagen at de er «urolig for den defensiviteten som vi mener denne type tilpasningsforsøk avslører». Vårt Land forstår at for mange kan koranlesning i gudstjeneste forstås som «å slippe fienden inn i våre innerste rom», mens Vårt Land mener at det er «dette fiendebildet biskopene må våge å utfordre». De mener at siden vår tro er grunnfestet, tåler den «å bli

utfordret av tekster fra andre trosretninger», og at det ikke er ensbetydende med å være defensiv i forhold til egen tro. Vårt Land oppfordrer til klokskap og til å vurdere konteksten, og ikke starte med «absolutt nei». Her ser vi at Vårt Land og Dagen har ulike standpunkt. Dagen mener at religioner ikke skal blandes, mens Vårt Land har en mer åpen holdning til dette.

Avslutning

I denne artikkelen har vi analysert 329 ledere i 13 aviser som handler om innvandring og integrering. Lederne utgjør vel 10 prosent av avisenes ledere det året vi undersøkte. Det er det politiske aspektet ved innvandring og integrering som dominerer, og lederne har hovedsakelig et norsk fokus. Sylvi Listhaug er den mest omtalte, og kritiserte, politikeren. Lederne har litt større fokus på integrering enn på innvandring. Det gjelder særlig i regionale og lokale medier. Hovedstandpunktene i lederne er at saksbehandling av asylsaker må skje raskt, og kritikk av myndighetene for ikke å gjøre nok for å løse utfordringene «flyktningkrisen» medfører.

I vår undersøkelse fant vi at avisene Vårt Land og Dagen har omtrent samme antall ledere på tematikken vi søkte etter sammenlignet med de andre avisene vi undersøkte. Disse lederne har et litt annet fokus enn resten av lederne, ved at de ofte inkluderer religiøse aspekter, og bidrar i så måte til et større mangfold. Dette kommer til uttrykk både i tema som forholdet mellom religion og politikk og mellom kristen tro og livspraksis. Vårt Land og Dagen skiller seg først og fremst ut fra de andre lederne når det handler om integrering, blant annet ved et større fokus på frivillighet. Dagen er mest forskjellig fra de andre lederne. Avisen vektlegger sterkt at «de kristne» og kirken er løsningene på integreringsutfordringene samfunnet står overfor. De oppfordrer til synlig og frimodig tro, og henvender seg ofte i en mer personlig tone til leserne.

For å løse kompliserte samfunnsutfordringer trengs bredde i meninger og forslag til løsninger. Denne undersøkelsen viser at lederne i ulike medier på ulike måter bidrar som meningsbærere, folkeopplysere, patrioter og kritikere. De «kristne» avisene bringer inn nye perspektiver og meninger som kan forsvare deres eksistensgrunnlag og bidra til en bredere samfunnsdebatt.

Litteratur

Bernard, H. Russel. (2006). *Research methods in anthropology – Qualitative and quantitative approaches.* Lanham: Altamira Press.

Berry, Mike, Inaki Garcia-Blanco og Kerry Moore (red.). (2015). *Press coverage of the eefugee and migrant crisis in the EU: A content analysis of five european countries.* Cardiff: Cardiff School of Journalism, Media and Cultural Studies.

Bratberg, Øivind. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Bauman, Zygmunt. (2016). *Strangers at our door.* Cambridge: Polity Press.

Christianity Today. (u.å.) «Our history». Hentet 23. september 2018 fra http://www.christianitytoday.com/help/features/ctimission.html.

Dahlstrøm, Hilde Kristin. (2013). «Gud i Sørlandsmediene». *Norsk medietidsskrift* 20/2: 124–140.

Djerf-Pierre, Monika og Lennart Weibull. (2008). «From public educator to interpreting ombudsman. Regimes of political journalism in Swedish public service broadcasting, 1925–2005». Jesper Strömback, Mark Ørsten & Toril Aalberg (red.). *Communicating Politics. Political Communication in the Nordic Countries*: 195–215. Göteborg: Nordicom.

Eide, Elisabeth. (2001). *De der nede. Reportasje utenfor allfarveg*. 2. utgave. Kristiansand: IJ-forlaget.

Eide, Martin (red.). (2001). *Til dagsorden – Journalistikk, makt og demokrati.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Esser, Frank og Andrea Umbricht. (2014). «The Evolution of Objective and Interpretative Journalism in the Western Press: Comparing Six News Systems since the 1960s». *Journalism & Mass Communication Quarterly* 91/2: 229–249.

Figenschou, Tine Ustad og Audun Beyer. (2014). «Elitene, minoritetene og mediene: Definisjonsmakt i norsk innvandringsdebatt». *Tidsskrift for samfunnsforskning* 1: 24–51.

Fjeldstad, Kristian Badendyck, Solveig Omland, and Øyvind Økland. (2013). «Norske medier fra et norsk-somalisk perspektiv». Øyvind Økland (red.). *Innvandrerungdom og Mediebruk*: 72-87. Kristiansand: Portal.

Fourie, Pieter J. (red.). (2008). *Media Studies – Policy, Management and Media Representation.* 2nd Edition. Cape Town: Juta & Co.

Guedes, Bailey og Ramaswami Harindranath. (2005). «Racialized 'othering': the representation of asylum seekers in news media». Stuart Allern (red.). *Journalism: critical* issues: 274–286. Berkshire: Open University Press.

Handgaard Brynjulf, Anne Hege Simonsen og Steen Steensen. (2013). *Journalistikk: en innføring.* Oslo: Gyldendal akademisk.

Hjarvard, Stig. (2008). «The Mediatization of Society». *Nordicom Review* 29/2: 105–134.

Henry, Frances, og Tator, Carol. (2002). *Discourse of domination: Racial bias in the Canadian English-language press*. Toronto: University of Toronto Press.

Hognestad, Liv Iren og Hege Lamark. (2017). «Flyktningene kommer! Lokale mediers dekning av flyktningkrisen». *Norsk medietidsskrift* 24/2: 1–19.

Hågvar, Yngve Benestad. (2007). *Å forstå avisa–- Innføring i praktisk presseanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Igland, Alf Kjetil og Audun Stølås. (2008). *Kommentaren*. Fredrikstad: IJ-forlaget.

Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (2009). *Innvandrere i norske medier: Medieskapt islamfrykt og usynlig hverdagsliv*. Årsrapport 2009. Hentet fra https://www.imdi.no/globalassets/dokumenter/rapporter/2010/imdi_aarsrapport_2009.pdf.

Izadi, Foad og Hakimeh Saghaye-Biria. (2007). «A Discourse Analysis of Elite American Newspaper Editorials – The Case of Iran's Nuclear Program». *Journal of Communication Inquiry* 31/2: 140–165.

Karlsen, Kirsten. (2015, 10. juni). Enighet om 8000 Syria-flyktninger. *Dagbladet*. Hentet fra http://www.dagbladet.no/2015/06/10/nyheter/innenriks/syria-flyktninger/regjeringen/39593072/.

Kristeligt Dagblad. (u.å.) *Om Kristeligt Dagblad*. Hentet 23. september 2018 fra https://www.kristeligt-dagblad.dk/om.

Kvale, Steinar og Svend Brinkmann. (2009). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Los Angeles: Sage.

Lindstad, Merete og Øivind Fjeldstad. (1999). *Pressen og de fremmede.* Kristiansand: IJ-forlaget.

Lindstad, Merete og Øivind Fjeldstad. (2005). *Av utenlandsk opprinnelse: Nye nordmenn i avisspaltene.* Kristiansand: IJ-forlaget.

Lukes, Stephen. (2008). *Power: A Radical View.* New York: Palgrave.

Mathisen, Birgit Røe og Lisbet Morlandstø. (2016). *Kommentaren – en sjanger i endring.* Oslo. Cappelen Damm Akademisk.

McNair, Brian. (2008). «I, columnist». Bob Franklin (red.). *Pulling Newspapers Apart. Analyzing Print Journalism*: 106–114. London: Routledge.

Medienorge. (u.å.) *Pressestøtte*. Hentet 23. september 2019 fra http://www.medienorge.uib.no/statistikk/medium/avis/193.

Michalsen, Bård. (2017). *Den klassiske lederartikkelen lever godt i norske lokalaviser. Og det er ingen åpenbare tegn til at den er på vei ut, viser ny masteroppgave*. Hentet 17. desember 2018 fra https://www.medier24.no/artikler/den-klassiske-lederartikkelen-lever-godt-i-norske-lokalaviser-og-det-er-ingen-apenbare-tegn-til-at-den-er-pa-vei-ut-viser-ny-masteroppgave/414621.

Norsk Presseforbund. (2015). *Vær Varsom-plakaten*. Hentet fra: https://presse.no/pfu/etiske-regler/vaer-varsom-plakaten/ (lest, 05.11.2018)

Nossen, Hedda Andrea. (2010). *Utviklingen av Aftenpostens nyhets- og kommentarjournalistikk: en kvantitativ innholdsanalyse av endringer i Aftenpostens form, stil og innhold fra 1950 til 2008.* Masteroppgave, Universitetet i Oslo.

Putnam, Robert. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.

Reisjå, Mari, Erlend Kjernli, Siv Sandvik og Katrine Nybø. (2015, 15. desember). «Listhaug blir statsråd for innvandring». *Nrk*. Hentet fra https://www.nrk.no/norge/listhaug-blir-statsrad-for-innvandring-1.12704635.

Roksvold, T. (red.). (1997). *Avissjangrer over tid.* Fredrikstad: Institutt for journalistikk.

Selbekk, Vebjørn. (2014, 28. november). «Den stolte Dagen-arven». *Dagen*. Hentet fra https://www.dagen.no/Inspirasjon/dagen-95-år/Den-stolte-Dagen-arven-141728.

Shaw, Eugene F. (1979). *Agenda-Setting and Mass Communication Theory.* Volume: 25 issue: 2: 96–105.

Sneve, Stein. (2002). *Kommentarsjangeren: den journalistiske kommentarens historie og posisjon i dag – både sett i forhold til samfunnsutviklingen og utviklingen i andre sjangre*. Bodø: Høgskolen i Bodø.

Srebrowska, Urszula. (2005). «ATEKST kan lede på villspor». *Norsk medietidsskrift* 12/01: 40–43.

Strand, Ane Kathrine, Therese Wærholm, Kristina Nilsen og Kamilla Lundsæther Kjær. (2015). *Medieanalyse: Innvandring og integrering i norske medier 2014.* Hentet fra http://www.imdi.no/om-imdi/rapporter/2015/innvandring-og-integrering-norske-medier/.

Strand, Ane Kathrine, Fredrik Milde og Kristina Nilsen (2011). *Medieanalyse: Innvandring og integrering i norske medier* 2010/2011. Hentet fra https://www.imdi.no/contentassets/e187852a18ca46afb6f2bc7e4915d6ad/medieanalyse-innvandring-og-integrering-i-norske-medier.

Sunstein, Cass. (2007). *Republic.com 2.0*. Princeton: Princeton University Press.

Svennevig, Jan. (2005). «Valg av et ord er aldri uskyldig». *BI-magasinet* 1: 22–23.

Thorbjørnsrud, Kjersti og Tine Ustad Figenschou. (2016). Do Marginalized Sources Matter? A comparative analysis of irregular migrant voice in Western media. *Journalism Studies* 17 (3): 337–355.

Todal-Jenssen, Anders. og Toril Aalberg. (2007). *Den medialiserte politikken.* Oslo: Universitetsforlaget.

UDI. (u.å.) «Hvem kom som enslige mindreårige asylsøkere?». Hentet 22. august 2018 fra https://www.udi.no/statistikk-og-analyse/arsrapporter/tall-og-fakta-2015/faktaskriv-2015/hvem-kom-som-enslige-mindrearige-asylsokere/.

Voksø, Per. (1994). *I strid siden freden. Historien om Vårt Land 1945–1995.* Oslo: Vårt Land forlag.

Waldahl, Ragnar. (2007). *Opinion og demokrati*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wood, Russell and Nancy King. (2001). *Media and Migration – Constructions of Mobility and Difference.* London: Routledge.

ARTIKKEL 12

Den gode husholder som modell for bedrifters samfunnsansvar:
Haugiansk samfunnsengasjement for vår tid

Truls Liland
NLA Høgskolen.

Sammendrag: Artikkelen tar utgangspunkt i næringsvirksomhetene som ble startet av Hans Nielsen Hauge (1771–1824), samt andre haugianske gründere, og ser nærmere på om dagens bedrifter har noe å lære noe av deres tilnærming til samfunnsansvar. Den todelte hensikten de opererte etter, med likestilte sosiale og finansielle mål, er derfor sentral. Det vil imidlertid også være relevant å se om vi kan finne spor av deres innflytelse i lokalsamfunnene de var en del av. Artikkelen vil videre gå inn på områder som kjennetegner disse virksomhetene, samt motivasjonen og forretningsfilosofien til de som startet dem. Hauges liv og hans samtid danner et viktig bakteppe for artikkelen, før vi ser nærmere på de haugianske virksomhetene og deres samfunnsengasjement. Dette vil bli vurdert i lys av moderne teorier om ledelse og bedrifters rolle i samfunnet. Dessuten vil artikkelen belyse noen viktige historiske eksempler på fremveksten av bedrifters samfunnsansvar i Norge og kjennetegn ved denne tradisjonen, før det gjøres en vurdering av hvordan de haugianske virksomhetene passer inn i dette bildet.

Nøkkelord: NLA Høgskolen, Hans Nielsen Hauge, bedrifters samfunnsansvar, CSR, tjenende lederskap

Innledning

Noen av vår tids største samfunnsmessige utfordringer, knyttet til miljø, bærekraft og økonomisk ulikhet, har aktualisert spørsmålet om bedrifters

Sitering av denne artikkelen: Liland, T. (2020). Den gode husholder som modell for bedrifters samfunnsansvar: Haugiansk samfunnsengasjement for vår tid. I Hagesæther, G., Innerdal, G. & Kvam, B. (Red.), *NLA Høgskolen. Fagutvikling og sjølvforståing på kristen grunn* (s. 326–351). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.102

rolle i samfunnet og hvordan de skal utøve sitt samfunnsansvar. Derfor er dette et høyaktuelt tema både innen akademia og i næringslivet. Sistnevnte kan illustreres gjennom den nylige uttalelsen fra Business Roundtable, som består av lederne for de største amerikanske selskapene, hvor de forplikter seg til å lede sine respektive selskaper på en måte som tjener interessene til alle relevante aktører, ikke bare aksjonærene. I denne artikkelen ser jeg nærmere på de haugianske næringsvirksomhetene og hvorvidt de kan fungere som en modell for bedrifter på dette området i dag, mer enn 200 år senere. Her vil jeg fokusere på de haugianske virksomhetenes todelte hensikt, deres likestilte sosiale og finansielle mål, samt se på hvordan dette påvirket de lokalsamfunnene de var en del av. Mer konkret vil jeg se på hva som kjennetegnet virksomhetene, hvordan de ble drevet, og ikke minst hva som motiverte Hans Nielsen Hauge og de haugianske gründerne til å etablere nye selskaper. Etter en kort beskrivelse av Hauges liv og hans samtid vil de haugianske virksomhetene og deres samfunnsengasjement vurderes. Så undersøker jeg om deres filosofi og praksis på dette området kan forstås i lys av moderne teorier om ledelse og bedrifters rolle i samfunnet. Her vil jeg ta utgangspunkt i fagområdet Corporate Social Responsibility (CSR), eller det vi på norsk omtaler som bedrifters samfunnsansvar. I gjennomgangen av dette vil vi også inkludere noen viktige historiske eksempler på fremveksten av bedrifters samfunnsansvar i Norge, hva som kjennetegner denne tradisjonen, og vurdere hvordan de haugianske virksomhetene passer inn i dette bildet.

Hans Nielsen Hauge og hans samtid

Hans Nielsen Hauge ble født 3. april i 1771 på gården Hauge i Rolvsøy i Østfold som nummer fem av ti søsken. Han vokste opp i en gudfryktig bondefamilie og var tidlig opptatt av åndelige spørsmål. Han leste mye og hadde etter datidens målestokk rikelig tilgang til litteratur, blant annet mange skrifter basert på en pietistisk kristendomsforståelse, både hjemme og gjennom presten i bygda. Dessuten oppdaget han tidlig at han hadde anlegg for handelsvirksomhet. Allerede i sin ungdom tjente han penger, blant annet ved å kjøpe og selge hester, drive som birøkter og snekre møbler, for eksempel et skap han solgte til den lokale presten. Før han

fikk sitt åndelige gjennombrudd, opplevde han til tider kvaler og en indre uro ved å bedrive det han oppfattet som «verdslige» aktiviteter som forretningsvirksomhet og handel. Senere konkluderte han imidlertid med at dette var gudgitte evner og talenter han var betrodd, og at de derfor skulle forvaltes til Guds ære.

Den 5. april 1796, få dager etter han hadde fylt 25 år, hadde Hauge en overveldende åndelig opplevelse som definerte kursen for resten av hans liv. Han var ute og jobbet på familiegården i våronna, da han erfarte et sterkt gudsnærvær mens han sang salmen «Jesus din søte forening å smake». Gjennom det fikk han en fornyet glede over Guds nåde. Samtidig opplevde Hauge en klar fornemmelse av Guds kall:

> Det gjenlød i mitt Indre: Du skal bekjende mitt Navn for Menneskene, formane dem at omvende sig og søke mig, meden jeg findes, kalde på mig, naar jeg er nær og røre deres Hierter, så kunde de omvende seg fra Mørket til Lyse (Hauge 1910: 142–143).

Samme dag delte Hauge det han hadde opplevd, med sine søsken. To av hans søstre responderte nærmest umiddelbart og «ble forandret i deres sinn», som Hauge selv beskrev det (Ording VI: 127). I løpet av de neste dagene begynte han å skrive på sin første bok, *Betraktninger om verdens dårlighet*. Boka fullførte han i løpet av noen hektiske uker på forsommeren i 1796, og den ble utgitt samme år. De neste årene vandret Hauge rundt i store deler av Norge, mens han forkynte, samtalte med mennesker, skrev bøker, dannet vennesamfunn og etablerte bedrifter i et tempo og omfang som det er vanskelig å finne paralleller til i norsk historie.

For å forstå Hauge og den haugianske bevegelsen må vi også forstå deres samtid. På begynnelsen av 1800-tallet var Norge fortsatt et bondesamfunn. Det bodde i underkant av 900 000 mennesker i landet, og omlag 80 prosent av disse jobbet med jordbruk (Dalgaard & Supphellen 2011) og delvis med tilleggsnæringer som fiske, skogbruk eller sjøfart. Hele 90 prosent av befolkningen bodde på landsbygda. På begynnelsen av 1800-tallet var trelast, fiskeri og bergverk, samt skipsfart, viktigste næringer (Hodne & Grytten 2000: 22–26). Fra slutten av 1700-tallet ble det gjennomført flere reformer som gjorde handelen friere og som sørget for at mange

av de gamle monopolordningene ble avviklet (Alnæs 2013: 79–81). Det var til tider stor nød blant annet grunnet den britiske handelsblokaden under napoleonskrigene, og mangel på jordbruksarealer førte til arbeidsledighet og lediggang på landsbygda (Grytten 2013). Opplysningstidens idealer om frihet og det å ta selvstendig initiativ nådde imidlertid ikke frem til de brede lag av folket før Hans Nielsen Hauges religiøse frigjøring (Ravnåsen 2015).

Haugiansk næringsvirksomhet: Omfang

Næringsvirksomheten har fått overraskende lite oppmerksomhet i litteraturen om Hauge. For Hauge selv var nettopp bedriftsetableringene en meget viktig del av hans respons på kallsopplevelsen. Han startet eller restartet selv mer enn 30 bedrifter, og dersom vi også inkluderer de etableringene han var delaktig i på andre måter, er det snakk om mer enn en fordobling. Hvis vi videre også inkluderer skip, gårder og kjøpmannsvirksomhet, handler det totalt om ca. 150 forretningsenheter (Breistein 1955; Grytten 2010). Det er gjort anslag som indikerer at virksomheter Hauge direkte eller indirekte har bidratt til å etablere, kan ha skapt mellom 7000 og 8000 arbeidsplasser i perioden frem til 1828 (Rødal & Kiplesund 2009; Breistein 1955; Grytten 2013). Han var også en av Norges fremste investorer og stod for mellom 1,0 og 1,5 prosent av landets bruttoinvesteringer i toppåret 1804 (Grytten 2013: 39). Hauges næringsvirksomhet var med andre ord av et slikt omfang at han er å betrakte som en av norgeshistoriens største seriegründere. Hauge og haugianerne var betydelige aktører og representerte et ledende miljø av bedriftsetablerere i Norge på 1800-tallet (Grytten 2010).

Hauge skrev totalt 40 tekster, og det er estimert at disse hadde et totalt opplag på mellom 150 000 og 200 000. Haukland (2014: 539) legger det sistnevnte til grunn og påpeker at dette på Hauges tid innebærer én bok for hver fjerde nordmann. Dessuten skrev han også hundrevis av brev, og gjennom sin litterære produksjon var han en meget viktig folkeopplyser med et betydelig bidrag til lese- og skriveopplæringen i Norge på 1800-tallet (Haukland 2014: 548). Flere av bedriftene Hauge startet, var relatert til dette, blant annet gjennom papirproduksjon og

trykking av bøker. I sine skrifter trakk han ofte frem husholdertanken og Bibelens forvalterperspektiv, samt den protestantiske kallsforståelsen, om at arbeid og næringsvirksomhet er arenaer for å tjene Gud og våre medmennesker.

I sin tenkning og praksis var Hauge på flere områder langt forut for sin tid og representerte en næringsvirksomhet som var fundert på dagsaktuelle og relevante forretningsprinsipper som bærekraft og samfunnsengasjement (Supphellen & Liland 2017). Som vi skal se, er også den sosiale profilen til virksomhetene med på å understeke den viktige samfunnsmessige betydningen Hauge og de haugianske virksomhetene har hatt i Norge.

Haugiansk næringsvirksomhet: En høyere hensikt

For å forstå Hauges samfunnsengasjement må dette sees i lys av troen hans og det kallet som drev ham: «*Mitt kallsbrev er å elske Gud og min neste*».[1] Dette var noe han mente skulle prege alle områder av livet og dermed også det arbeidet han gjorde. I en tid da det var behov for å skape flere arbeidsplasser i Norge, samtidig som de gamle handelsprivilegiene og monopolordningene holdt på å falle, så Hauge ikke bare forretningsmuligheter, men også hvordan han kunne utøve positiv samfunnsinnflytelse. Dermed ble det å tilby mennesker nye muligheter og å hjelpe dem ut av fattigdom, som igjen stimulerte til en nødvendig større sosial mobilitet, en måte å praktisere og leve ut troen sin på (Ravnåsen 2015: 26). Som Hauge selv påpekte, var «*Arbeyde og Tienestevillighed noget der skulle lyse*» (Kvammen 1974: 126).

Gjennom sin næringsvirksomhet ønsket Hauge blant annet å finansiere trykkingen av skriftene sine, som i stor grad kan betraktes som åndelig oppbyggelseslitteratur, samt bidra til å skape nye arbeidsplasser, «*saa de Ledige kunde faa Arbeyde*» (Ording V 1953: 39). Det å løfte mennesker ut av fattigdom gjennom næringsvirksomhet så Hauge derfor som et uttrykk for nestekjærlighet og kristen tro i praksis. Han brukte

1 Fra et leserinnlegg Hauge skrev i Bergenske Adresse-Contoirs Efterretninger 10. juli 1802.

i tillegg virksomhetene som et verktøy og et middel for å utvikle medarbeideres evner og talenter, og dermed hjelpe dem til å «*aagre med sit Pund*», som Hauge refererte til flere ganger (Ravnåsen 2015: 103). Gjennom virksomhetene forhindret de det Hauge betraktet som en forferdelig og ødeleggende synd, nemlig latskap. Videre var det slik at næringsvirksomhetene ble viktige arenaer for samarbeid og fellesskap, der man både ble kjent med hverandre og skapte felles resultater (Supphellen & Liland 2017). Hauge var imidlertid også opptatt av lønnsomhet. Beregninger som er gjort, tyder på at resultatene i de haugianske virksomhetene var jevnt over bedre enn gjennomsnittet på den tiden (Hodne 1981). Imidlertid var lønnsomheten alltid et middel for en høyere hensikt, ikke et mål i seg selv.

Haugiansk næringsvirksomhet: Kjennetegn

Som vi har sett, hadde virksomhetene Hauge og senere haugianerne startet, en tydelig sosial profil og ble startet basert på ønsket om å bygge et bedre samfunn og det å gjøre noe for andre. Overskuddet ble derfor reinvestert i virksomhetene, brukt for å skape bedre vilkår for arbeiderne og for å hjelpe fattige og vanskeligstilte. For Hauge var dette fundert i den kristne likeverdstanken, som blant annet innebar at alle skulle inkluderes og gis mulighet til å bidra, også de som hadde nedsatt arbeidsevne eller funksjonshemninger av ulike slag (Breistein 1955: 130). I dag har vi intensjonsavtalen om et inkluderende arbeidsliv, den såkalte IA-avtalen, som bygger på den samme tenkningen. De haugianske virksomhetene gjorde dette for 200 år siden, og for dem var det en måte å leve ut sine verdier knyttet til likeverd og respekt. Ved en av virksomhetene, Eiker Papirfabrikk, jobbet Hauge og broren Mikkel med å utvikle en tidlig versjon av en form for sykelønns- og pensjonsordning for de ansatte (Ravnåsen 2015: 164). Så vidt vi vet, ble ikke denne ordningen en realitet, men igjen understrekes betydningen av arbeidernes velferd i de haugianske virksomhetene.

Videre var det slik at kvinner og menn på mange måter var likestilte i de haugianske virksomhetene. I det praktiske arbeidet var Hauge, i motsetning til mange andre i hans samtid, opptatt av å unngå å sette et skille

mellom kvinne- og mannsarbeid. Han mente at mennene burde hjelpe kvinnene med huslige oppgaver, og kvinnene burde lære seg det som ble sett på som mannsarbeid. Dermed kunne de hjelpe hverandre, slik at arbeidet ble raskere og mer effektivt unnagjort. I tillegg kunne de stille opp for hverandre dersom det av ulike årsaker ikke var tilgang til menn eller kvinner for å gjøre arbeid som vanligvis ble tillagt dem (Hauge 1804: 290). For Hauge var det også helt naturlig å bruke kvinnelige ledere, dersom de hadde talent for å lede eller demonstrert nødvendige lederegenskaper. Dette var definitivt ikke vanlig i hans samtid (Haukland 2014). Lederne i disse bedriftene tenkte rekruttering og organisering basert på talent, ikke sosial status eller rang eller kjønn, og satte de ansatte, ikke seg selv, først. Dette er en form for ledelse vi kjenner igjen i flere moderne lederteorier, blant annet den etisk funderte teorien «servant leadership«, eller «tjenende ledelse» på norsk (Greenleaf 2002).

De haugianske virksomhetene var også villige til å tenke nytt og om nødvendig bryte med det konvensjonelle. Mange av dem var også tidlig ute med å prøve ut ny teknologi og nye metoder og ble dermed nyskapende i sine bransjer. Flere av virksomhetene hadde for eksempel morgenmøter der alt fra åndelige og sosiale til praktiske jobbrelaterte saker ble diskutert. Dette indikerer en forholdsvis flat struktur der arbeiderne ble hørt og respektert. På mange måter kan vi si at dette er et tidlig eksempel på bedriftsdemokrati og virksomheter som tok sine verdier og ansatte på alvor. Siden Hauge og hans bedriftsledere var opptatt av å rekruttere og ansette basert på talent, eller det potensialet de så at mennesker hadde, og ikke ut fra sosial status, rang eller funksjonsevne, var de haugianske virksomhetene typisk bemannet av en sammensatt gruppe mennesker med forskjellig sosial bakgrunn og ulike talenter. Et slikt mangfold er ofte et kjennetegn ved innovative organisasjoner (Bassett-Jones 2005) og kan derfor også være en årsak til de haugianske virksomhetenes innovasjon og nyskaping.

Disse kjennetegnene, knyttet til samfunnsansvar generelt, samt områder som likeverd, tjenende ledelse og nyskaping, blir beskrevet i mer detalj senere og sett i sammenheng med det aktive samfunnsengasjementet til de haugianske virksomhetene.

Haugiansk næringsvirksomhet: Motivasjon

For å forstå samfunnsengasjementet til Hauge og haugianerne er det relevant å spørre hva som var motivasjonen for dette engasjementet, altså hva det var basert på? Var det slik at de følte en forpliktelse til å forvalte de evner og gaver Gud hadde gitt dem, for å gjøre samfunnet bedre? Var de påvirket av opplysningstidens virketrang og sine egne evner til handelsvirksomhet? Eller var det andre kilder til motivasjon som var grunnlaget for deres engasjement?

Flere forfattere har sett nærmere på hvor Hauge fikk tankene om næringsvirksomhet fra, og hva som var bakgrunnen for motivasjonen hans på dette området. I sin gjennomgang av Hans Nielsen Hauges kristendomsforståelse peker Aarflot (1969: 364–377) på husholdertanken eller forvalterperspektivet som sentralt for Hauge. Flatø (1963) søker å finne svar på Hauges motivasjon og grunnsyn når det gjaldt næringsvirksomhet i opplysningstidens «virketrang og gavnelyst» (Flatø 1963; Aarflot 1969). Norborg (1966) mener å finne en apokryfisk, ikke bibelsk, oppfattelse av rikdom hos Hauge, spesielt basert på skriftet «Jesu Siraks Visdom» (Norborg 1966; Aarflot 1969). Han hevder at dette reflekteres i et «underkristelig syn på rikdom og fattigdom» hos Hauge, og forankrer dette i hans vektlegging av de troendes gjensidige økonomiske forpliktelse og advarsel mot å bli utnyttet av mennesker med bedragerske motiver (Norborg 1966). Imidlertid er det få holdepunkter for en slik påstand, da det verken finnes historiske kilder eller noe i Hauges egne skrifter som tyder på en slik påvirkning (Aarflot 1969: 367–368). Det er verdt å nevne at både Flatø og Norborg i sine analyser peker på andre mulige kilder til motivasjon for næringsvirksomheten, som Hauges fokus på lydighet mot Gud og kjærlighet mot sin neste, at troen skal vise seg i gjerninger og hans syn på jordisk arbeid som et kristent kall.

Spesielt Norborg (1969) er opptatt av å understreke viktigheten av Hauges personlighet og egenskaper knyttet til handelsvirksomhet og hvordan dette ble vendt til noe positivt etter Hauges åndelige gjennombrudd i 1796. Molland (1979) trekker frem både klassepolitiske og nøysomhetsorienterte motiv, mens Furre (1997) peker på at likhetstanken var sentral for Hauge, som han beskriver som en politisk opprører og demokratisk

frihetskjemper. Kullerud (1996) fremhever flere mulige kilder til motivasjon, men ser blant annet nærmere på det haugianske nettverket og deres sterke tillitsbaserte fellesskap, hvor det var naturlig å hjelpe hverandre. Han bygger også på Gilje (1994), som understreker Hauges karisma og lederevner som viktige personlige egenskaper for å bygge opp nettverket.

Imidlertid er det klart at Hauge i sine egne skrifter ser seg selv som en forvalter eller husholder over alt han har fått her i livet. Ett av mange eksempler på dette ser vi i et brev han skrev til sine venner. Her formidler han at: «*Jeg er kun en husholder over Guds gaver*» (Kvammen 1974 III: 414) når han snakket om forholdet til sine eiendeler og hva han eventuelt hadde til gode eller skyldte andre. Videre ser vi at Hauge flere ganger brukte husholder- eller forvalterperspektivet spesifikt for å begrunne sitt næringsengasjement, noe som er godt begrunnet og dokumentert blant annet av Breisten (1995), Aarflot (1969) og Grytten (2010). At også andre grunner og motiv for Hauges næringsengasjement, blant annet noen av de ovennevnte, har vært til stede og muligens også vært fremtredende, kan selvsagt ikke utelukkes. Forvalterperspektivet representerer imidlertid en forståelse som synes å ligge nært opp til det Hauge selv gjentatte ganger understreket, og synes dessuten å samsvare godt med hans forståelse av kristen tro og praksis. Hans sentrale rolle i etableringen av de haugianske virksomhetene og bevegelsen tilsier at dette var en motivasjon som også preget disse.

Det kan også være interessant å se denne motivasjon i lys av forskning som er gjort på sammenhenger mellom religiøse holdninger og økonomisk aktivitet. En slik analyse er tidligere gjort om Hauge (Supphellen & Liland 2017), men ikke av haugianerne. Det er en økende interesse for denne typen forskning (McCullough & Willoughby 2009: 69–93; Supphellen 2013: 48–62; Weaver & Agle 2002: 77–97). Supphellen (2013) peker på tre orienteringer når det gjelder religiøse holdninger til næringsvirksomhet, nemlig kallsorientering, belønningsorientering og økonomisk fatalisme (Supphellen, Haugland & Oklevik 2010; Wrezniewski, McCauley, Rozin & Schwartz 1997: 21–33). Vi vil her kun se på den første, kallsorientering, da denne er mest relevant for å forstå motivasjonen til Hauge og haugianerne i utøvelsen av deres næringsvirksomhet (Supphellen & Liland 2017). Denne orienteringen innebærer at man ser arbeidet sitt som et hellig kall,

noe som amerikanske religionspsykologer har beskrevet som «*sanctification of work*» (Wrezniewski m.fl. 1997: 21–33). Med en slik tilnærming ser man på talenter og ferdigheter, inklusiv dem man bruker i arbeids- og næringslivet, som noe en har fått av Gud og derfor skal forvaltes på en best mulig måte, til Guds ære og velsignelse for medmennesket. Dette er en tenkning som samsvarer med den lutherske, og etter hvert protestantiske, kallstanken. Luther var en pioner på dette området og utfordret det rådende synet i sin samtid, nemlig at kall var forbeholdt åndelige funksjoner i kirken og klosterlivet (Thorbjørnsen 2008). Luther fant et bredere perspektiv i Bibelen og hevdet med tyngde at kallet til å tjene Gud og medmennesket gjaldt alle mennesker i alle yrker. Lignelsen om talentene (Matteus 25:14–30) er en sentral referanse i denne tenkningen, slik den også var grunnleggende hos Hauge (Dalgaard & Supphellen 2011; Grytten 2013). Hauge refererte flere ganger til lignelsen om talentene i sine brev og begrunnet sin næringsvirksomhet i kallet: «*Mitt Kaldsbrev er at elske Gud og min Næste*».

Kallet Hauge opplevde å få, og det bibelske forvalterperspektivet er som vi har sett sentrale for å forstå motivasjonen til de haugianske virksomhetene. De ønsket å bidra til et bedre samfunn gjennom å skape arbeidsplasser og å starte bedrifter som var bygd på likeverd og gjorde noe nyttig for samfunnet. Dette så de som en oppgave Gud hadde gitt dem som Hans forvaltere på jorden.

Nyskapende samfunnsansvar

Hauge var opptatt av innovasjon, og mange av de haugianske virksomhetene var tidlig ute med å prøve ut ny teknologi og nye metoder, de var derfor nyskapende i sine bransjer. En viktig faktor i dette var den omfattende opplæringen i lese- og skriveferdigheter som foregikk i de haugianske vennesamfunnene. Dette igjen hadde bakgrunn i reformasjonen og den protestantiske vektleggingen av lese- og skriveopplæring (Haukland 2014: 542). Motivasjonen for denne opplæringen var dels at folk skulle kunne lese litteraturen Hauge produserte, men også at vennene skulle kunne tilegne seg ny kunnskap om hvordan næringsvirksomhetene kunne utvikles og forbedres. Kunnskap var nødvendig både for den åndelige utvikling og

den praktiske gjerning i virksomhetene: «Naar Oplysning paa den rette Maade kan fattes og læres, da kan det gaa let med Gierningene, og man kan udrette 2 Gange saa meget, ja mer.» (Ording 1947 V: 16).

Hauge og hans venner var derfor opptatt av å tilegne seg kunnskap om nye metoder og ny teknologi for å øke produksjonen og effektiviteten. Hauges reiser til Danmark var også viktige inspirasjonskilder til nye forbedringsideer. Etter tradisjonen skal Hauge ha tatt initiativ til å få en ny type plog i produksjon, den såkalte bakkevendeplogen, som kunne pløye jorda oppover når man pløyde frem og tilbake i bakken (Ravnåsen 2015: 137). En annen indikator på Hauges posisjon som innovatør finner vi i brev fra Det Kongelige Selskab for Norges Vel til Hauge i 1813 (Ravnåsen 2015: 138). I dette brevet ber Selskabet om Hauges hjelp til å anskaffe en ny type strømpe-vevemaskin som «koster lidet og er af stor Nytte». Grytten (2010) understreker også at haugianske selskaper som O. A. Devold, som etter hvert ble et ledende selskap innen foredling av ulltekstiler, var innovative både når det gjaldt egne produkter og bruk av teknologi. Selskapet var svært tidlig ute med ny teknologi som hydroelektrisitet og telefoni. Vi ser med andre ord flere eksempler på at Hauge og hans venner stadig jobbet med å finne nye og bedre løsninger. I vår tid vet vi at kunnskapsbasert innovasjon er en nøkkelfaktor, både for den enkelte næringsvirksomhet og for et lands næringspolitikk.

De haugianske virksomhetene var også nyskapende gjennom å bygge en sterk kultur for nytenking og innovasjon og ved at dette var så tett integrert med deres forståelse av bedriftenes hensikt: det gode formål. Rekrutteringen av både ledere og ansatte skjedde i stor grad fra de allerede etablerte vennesamfunnene som oppstod i kjølvannet av Hauge og de andre haugianske predikantens forkynnelse etter hvert som folk responderte på forkynnelsen. Dermed kjente de hverandre og hadde tillit til hverandre, noe som dannet grunnlag for å utvikle tette og robuste fellesskap og gjennom dette sterke kulturer. Et eksempel på dette er papirmøllen i Eiker, hvor det var opp mot ca. 50 ansatte, og Hauges bror Mikkel og hans kone Inger var ledere. De ansatte bodde og levde «sammen i et patriarkalsk familiesamfunn» (Aarflot 1969: 96).

Videre var det, som vi har sett tidligere, slik at flere av de haugianske virksomhetene startet arbeidsdagen med morgensamlinger (Ravnåsen

2015). Dette var ikke samlinger hvor de ansatte kun var passive mottakere av ledelsens instrukser. De haugianske virksomhetene sørget for at både åndelige, sosiale og praktiske saker ble diskutert, og alle som ønsket å bidra til samtalen, fikk komme til orde. Her ser vi klare spor av en meget tidlig versjon av bedriftsdemokrati i praksis. Etter arbeidstid, på kvelden, møttes man i vennesamfunnet, der både de ansatte og ledelsen deltok, til åndelige samlinger og «oppbyggelse». I disse samlingene ble mange av de samme verdiene formidlet og understreket. Vi må legge til grunn at samlingene var viktige for å bygge sterke bedriftskulturer i de haugianske virksomhetene, som var preget av flid, nøysomhet og jakten på stadige forbedringer, eller innovasjon, kombinert med fellesskap og omsorg for den enkelte, samt fokus på *«det gode Formaal»*. Hauge selv, og hans ledere, la stor vekt på å være gode eksempler for de andre (Dalgaard & Supphellen 2011: 48–66), både i virksomhetene og i vennesamfunnene.

Det at virksomhetene jobbet for det gode formål og hadde en hensikt høyere enn profitt, var sannsynligvis med på å befeste kulturen og å sette en tydelig retning for nyskaping og innovasjon. Senere forskning viser at bedrifter som utvikler sterke internkulturer, med et fåtall prestasjonsfremmende kjerneverdier i fokus, styrker konkurransekraften (Nohria, et al. 2003). Dessuten understreker studier at ansatte i virksomheter som tar et aktivt samfunnsansvar, blant annet opplever økt stolthet ved å jobbe i organisasjonen (Ng et al. 2018).

Ledelse og samfunnsansvar

Forskning på sammenhengen mellom ledelse og bedrifters samfunnsansvar viser at lydhørhet og det å ta hensyn til samfunnet, samt det å være en rollemodell og å utøve troverdig atferd, er sentrale parametere (Ditlev-Simonsen 2009). Ser vi på hvordan Hauges utøvde ledelse, fremstår han som en sterk og tydelig leder. Han hadde en klar formening om hvordan de forskjellige næringsvirksomhetene skulle drives og utvikles, men det virker ikke å være egen vinning og makt som drev ham. Det var det gode formål som stod i sentrum. Troen hans hadde konsekvenser for virksomhetenes formål, og det var viktig at de ble ledet på en måte som både reflekterte de verdiene han stod for og den samfunnsnyttige profilen til selskapene.

Hauge var opptatt av at medarbeiderne skulle trives, var motiverte og hadde de ressursene som skulle til for å lykkes. Vi har tidligere sett at de haugianske virksomhetene bygde sterke kulturer og var opptatt av å fungere sammen som en familie. Samtidig er det flere eksempler på at Hauge investerte i ansattes utvikling og utdannelse, noe som gav positive effekter både for medarbeiderne selv og virksomhetene de jobbet for. Eksempler på dette er Christopher Grøndahl, som ble boktrykker og startet Grøndahl & Søn Forlag AS, og Peter Møller, kjemiker og apoteker, og opphavsmannen bak produktet Møllers tran. Møllers virksomhet utviklet seg til det vi i dag kjenner som det Orkla-eide selskapet Lilleborg AS (Supphellen og Liland 2017).

Det å investere i medarbeidernes utvikling og sette deres behov først var sentrale og viktige prinsipper for Hauge og haugianerne når det gjaldt ledelse. For ham og vennene var «*Arbeyde og Tienestevillighed noget der skulle lyse*» (Kvammen 1974: 126), og i boka Grund-Regler understreker Hauge, i samsvar med Jesu ord i Matt. 20:26, at «Den største er alles tjener» (Ording 1953).

Robert K. Greenleaf (1904–1990) introduserte begrepet tjenende lederskap i 1970, da han publiserte essayet *The Servant as Leader* (Greenleaf 2002). Her beskriver han en modell eller filosofi hvor lederen først og fremst er en tjener. Tjenende lederskap er i dag en moderne ledelsesteori som tar utgangspunkt i medarbeidernes behov og utvikling og at lederen må sette dette over sine egne behov (Greenleaf 2002). Dette handler blant annet om å ta hensyn til, og se sin organisasjon som en tjener for samfunnet, samt det å være en rollemodell for andre. Greenleaf (2002) påpeker at en tjenende leder faktisk er motivert av det å tjene og å gjøre noe for andre, ikke av egen status og posisjon. En slik leder jobber for at andre mennesker skal utvikle seg og vokse, og gjennom dette bidra til å bygge sunne og sterke organisasjoner som er til nytte for og tjener sine interessenter og samfunnet som helhet (Supphellen & Liland 2017).

Jesus og hans undervisning til disiplene om ledelse blir ofte trukket frem som et viktig eksempel på tjenende lederskap. I den sammenheng poengteres det gjerne at Jesus var tydelig på at ledelse i Hans rike handler om å tjene andre, basert på Menneskesønnen selv som rollemodell (Matteus 20:20–28).

En rekke forskningsbaserte studier viser at tjenende lederskap har en positiv effekt på organisasjoners resultater og kan bidra til økt samhandling, samarbeid og kreativitet (Liden et al. 2014: 1434–1452). Det er også påvist at tjenende lederskap kan styrke selskapets etiske og moralske fundament, samt etterlevelse av dette, fordi man her utfordres til egenrefleksjon basert på fundamentale moralske prinsipper (Ciulla 1995: 5–25). Denne ledelsesteorien samsvarer i stor grad med det man ser er nødvendig for å lede en bedrift med en høyere hensikt og som dermed tar et aktivt samfunnsansvar. Dette skjer gjennom parametere som lydhørhet og det å ta hensyn til samfunnet, samt å være en rollemodell og utøve troverdig atferd (Ditlev-Simonsen 2009), som også ble demonstrert i de haugianske virksomhetene.

Haugiansk kapitalisme og samfunnsansvar

Basert på det vi har undersøkt om Hauge og haugianernes motivasjon, forståelse og praksis knyttet til næringsvirksomhet, er det belegg for å hevde at det utviklet seg en slags haugiansk kapitalisme? Hvordan vil i så fall denne se ut? Flere forskere, som Sejersted (1993), Grytten (2013; 2014), Dalgaard og Supphellen (2011) og Dørum (2014), refererer til Max Webers hypotese om at det er en positiv sammenheng mellom protestantisk etikk og kapitalisme som et bakteppe for å forstå den haugianske bevegelsens næringsvirksomhet. Weber (1958) påpekte blant annet at kapitalismens grunntanke, eller det han betegnet som den kapitalistiske ånd, springer ut fra protestantisk pliktetikk og en sterk kallsorientering (Weber 1958; Grytten 2014). Denne teorien har blitt kritisert, blant annet for å være for endimensjonal og ikke ta inn over seg kompleksiteten av faktorer som har påvirket fremveksten av vårt kapitalistiske system, noe som har blitt beskrevet hos for eksempel Engerman (2000). Her vil vi imidlertid kun påpeke, som tidligere drøftet i denne artikkelen, at en slik pliktetikk og kallsorientering var grunnleggende og viktig for Hauges og haugianernes underliggende motivasjon for å drive næringsvirksomhet.

Dørum (2016) har gjennom sin forskning identifisert det han kaller fremveksten av en «haugiansk kapitalisme» i Norge på 1800-tallet. Han beskriver dette som en «kristen-etisk kapitalisme» som kom i kjølvannet

av den haugianske bevegelsen og som var spesielt viktig i flere lokalsamfunn for å forene tradisjonelle verdier og tenkesett med den nye formen for kapitalisme som var på fremmarsj (Dørum 2016: 141). Haugianerne ble dermed viktige brobyggere mellom den historiske modellen, eksemplifisert gjennom tradisjonsbæreren, og den nye tiden som var på vei inn, som kan personifiseres gjennom the self-made man. Dørum (2016) viser flere eksempler på at haugianerne satte sitt preg på ulike lokalsamfunn, som i kommunene Råde og Onsøy, ved å stå for og praktisere en næringsvirksomhet som var forankret i deres kristne tro, eller sagt på en annen måte, at «... en kristen sosialmoral la føringer på kapitalistiske tenkemåter» (Dørum 2016: 157). Han bruker begrepet kallsarbeideren, i motsetning til både tradisjonsbæreren og the self-made man, om haugianerne som klarte å kombinere kapitalisme med verdier som solidaritet, sosialt ansvar og fellesskap. Tradisjonsbæreren står her for den tradisjonelle og fellesskapsorienterte aktøren i moraløkonomien som fremmet at man har et sosialt ansvar for hverandre. The self-made man er imidlertid mer individualistisk og profittsøkende orientert. Noe av det haugianerne, som etter hvert ble en del av den fremvoksende og bredere lekmannsbevegelsen, brakte inn i sin næringsvirksomhet, var forvalterperspektivet og gjennom det forståelsen av at jordisk gods egentlig er til låns fordi alt tilhører Gud. Det å dele med andre, hjelpe fattige og sette fellesskapet foran egne interesser var også verdier som ble verdsatt og etterlevd av de haugianske entreprenørene. Dørum (2016) finner at en slik type næringsvirksomhet og handel ble toneangivende i kommuner som Råde og Onsøy, hvor det var en sterk haugiansk påvirkning. Her spilte kallsarbeideren en viktig rolle, med sin klare forankring i kristen etikk, i det å bygge bro mellom det tradisjonelle perspektivet og den nye økonomiske tenkningen.

Bedrifters samfunnsansvar og deres rolle i samfunnet

Vi vil nå se nærmere på fagområdet bedrifters samfunnsansvar både i Norge og internasjonalt. Rent historisk kan vi finne forståelsen av at bedrifter har et etisk ansvar for egen drift og for samfunnet de er en del

av, helt tilbake hos de eldste kjente sivilisasjonene i vår historie. Den gammel-babylonske Hammurabis lovbok (Codex Hammurabi), som kan dateres til ca. 1700 f.Kr., var blant annet med på å regulere hvordan handel skulle foregå på en rettferdig måte, og hvordan ødelagte varer og eiendeler skulle kompenseres. Lovene i Det gamle testamente, ca. 1500 f.Kr., inneholder også tydelige retningslinjer for at handel skal skje etter bestemte etiske prinsipper som likhet og rettferdighet.

Historisk sett finnes det også mange eksempler på bedrifter som på ulike måter bidro til å utvikle lokalsamfunn og støtte gode tiltak i sitt nærmiljø. I Norge er sparebankene (Thue 2014), virksomhetene som stod for gruvedriften i byer som Kongsberg og Røros (Ihlen og von Weltzien Hoivik 2015), og klesprodusenter som Dale og Devold gode eksempler på dette. De to sistnevnte bygde blant annet arbeiderboliger, skoler, kirker og forsamlingshus i sine lokalsamfunn (Hagemann 1998; Grytten 2010). Gruveselskaper i byer som Røros og Kongsberg tok ansvar for å bygge infrastruktur som veier og broer i de byene de opererte i, samt betalte lønnen til for eksempel prester, organister, leger, jordmødre og politi (Ihlen & von Weltzien Hoivik 2015: 110). Den første banken i Norge, Christiania Sparebank, ble etablert i 1822, og i tiden som fulgte ble flere sosialt engasjerte mennesker inspirert til å starte liknende banker andre steder i Norge (Thue 2014). Formålet var ikke primært profittmaksimering, men fattigdomsbekjempelse. Dette gjorde de blant annet ved å bidra til større grad av økonomisk sikkerhet, ved at kundene i lokalsamfunnet kunne legge til side noe av sin lønn, gjennom sparing, slik at de hadde noe å falle tilbake på i dårlige tider, samt å sikre en økonomisk tryggere alderdom (Thue 2014). Flere samfunnsengasjerte mennesker, herunder flere prester og biskoper, var involvert i etableringen av slike fattigdomsbekjempende finansielle institusjoner og så dette som en kristen samfunnsmessig plikt og en måte å leve ut troen sin på. Blant annet var biskopen i Bergen, Jacob Neumann, en av grunnleggerne av Bergens Sparebank i 1823. Han skrev blant annet i et brev til menighetene i byen datert 2. mars 1823: «*Vandre med Eders Overskud, hen til dette Sparsommelige Gjemmested, langt hellere, end at I skulle forøde det paa vannhellige Steder, hvor Dyd og Sædelighet haanes under Lysternes vilde Tummel*». Disse eksemplene viser private virksomheter i Norge som av ulike årsaker tok et aktivt samfunnsansvar.

Det kan være verdt å merke seg at det her ikke nødvendigvis var en konflikt mellom tiltak som var samfunnsnyttige, som å bygge veier og broer, og som også hadde en verdi for virksomhetene.

Bedrifter som tar samfunnsansvar, er selvsagt ikke et særnorsk fenomen. Vi ser en sterk internasjonal trend knyttet til dette hvor det engelske begrepet Corporate Social Responsibility (CSR), gjerne oversatt som bedrifters samfunnsansvar på norsk, er det som vanligvis brukes. Akademisk har begrepet i hvert fall blitt behandlet og diskutert siden begynnelsen av 1930-tallet, da det i en artikkel i Harvard Law Review ble argumentert for at ledere i bedrifter ikke kun hadde et økonomisk ansvar for egen virksomhet. De var også ansvarlige for å bidra til samfunnets beste (Dodd 1932). Et annet viktig tidlig bidrag kom fra den amerikanske økonomen Howard R. Bowen gjennom hans banebrytende bok *Social Responsibilities of the Businessman* (1953). Han påpekte blant annet at bedriftsledere er ansvarlige for konsekvensene av sine handlinger utover økonomiske resultater i egen virksomhet. Senere har flere forskere og akademikere fremholdt et perspektiv som innebærer at bedrifter ikke kun skal operere etter et profittmaksimerende paradigme, men ta et utvidet samfunnsansvar.

Carroll (1999) konstaterer at konseptet har historiske røtter langt tilbake i tid, men konsentrerer sin gjennomgang av CSR som begrep fra 1950-tallet og understreker at utviklingen av dette feltet har vært preget av mangfold. Ifølge Malik (2014) har mye av forskningen på CSR innen ledelseslitteraturen primært vært deskriptiv og kvalitativt orientert. En retning innen denne forskningen har definert bedrifters samfunnsansvar som en funksjon av deres arbeid rettet mot ulike interessenter som kunder, ansatte, leverandører og aksjonærer (Freeman 1994). Andre har vært mer opptatt av å se begrepet i lys av bedrifters aktiviteter og ansvar innen ulike områder som økonomi, samfunn og miljø (Carroll 1991; Devinney 2009). Det brukes flere argumenter for å støtte et slikt syn. Freeman (1994) fremholder at selskapet er ansvarlig for og må tenke på alle sine interessenter og ikke kun favorisere en gruppe, selv om denne åpenbart er viktig, fremfor andre interessenter. Dette peker i retning av at man må veie ulike syn opp mot hverandre, og det kan bli vanskelig å kun manøvrere etter profittmaksimering.

Wood (1991) understreker at bedriften som en del av samfunnet bør opptre som en god borger («citizen») og gjennom dette bidra i samfunnet på ulike måter. Dette kan også beskrives som en samfunnskontrakt (Davis 2005), der bedriften har et ansvar for å gi noe tilbake til samfunnet fordi den blant annet nyter godt av en del felles goder og fordeler som fysisk og digital infrastruktur. Elkington (1998) bruker begrepet den triple bunnlinje for å få frem at bedrifter i tillegg til å styre etter den økonomiske bunnlinjen også har et ansvar for å sikre den miljømessige og menneskerelaterte bunnlinjen. Carroll (1991) poengterer noe av det samme, men poengterer gjennom sin CSR-pyramide at bedrifter åpenbart har et økonomisk ansvar for å skape overskudd til sine eiere. Dette representerer det nederste nivået i pyramiden. De neste nivåene er det juridiske ansvaret man har for å overholde lover og regler, det etiske ansvaret som er det samfunnet forventer at virksomheten overholder utover lovverket man forholder seg til, og til slutt det filantropiske ansvaret som bedriften frivillig tar på seg (Carroll 1991). På ulike måter beskrives det her et utvidet perspektiv på bedrifters samfunnsansvar som dermed avviker fra det klassiske synet hvor profittmaksimering fremholdes som bedrifters primære hensikt og hovedmål. Dette blir blant annet fremholdt i artikkelen «*The social responsibility of business is to increase its profits*» av den anerkjente og prisvinnende økonomen Milton Friedman, der hovedargumentet er at en bedrifts eneste samfunnsansvar er profittmaksimering (Friedman 1970). Dette synet er basert på at når en bedrift går med overskudd, bidrar den både med skatteinntekter til staten og den skaper arbeidsplasser, som begge deler er positivt for samfunnet som helhet.

Friedmans premiss er at virksomheten selvsagt må følge de spilleregler og lover som gjelder i samfunnet i sin produksjon av varer og tjenester. På mange måter representerer dette det klassiske synet innen økonomifaget på bedrifters rolle i samfunnet. I en slik tenkning er det de andre sektorene i samfunnet, ideell og offentlig sektor, som på ulike måter må bidra til å løse de samfunnsproblemene verden står overfor, mens bedrifter fokuserer på profittmaksimering. Flere har imidlertid kritisert dette ensidige perspektivet og argumentert for at bedrifter har et utvidet samfunnsansvar (Carroll 1991). Samtidig har flere forskere og akademikere,

som for eksempel Porter og Kramer (2011) og Hong og Andersen (2011), påvist at det ikke alltid er en konflikt, men faktisk kan være positive sammenhenger mellom bedrifters samfunnsansvar og lønnsomhet. Dermed utfordres det tradisjonelle synet om at det å ta samfunnsansvar kun innebærer en kostnad for bedriften og ikke er en kilde til verdiskaping og vekst. Oppsummert så langt kan vi si at en bedrifts samfunnsansvar, basert på både den norske tradisjonen og internasjonal forskning, ikke kan begrenses til det økonomiske området, selv om dette skaper arbeidsplasser og gir skatteinntekter som kommer fellesskapet til gode. Bedriften har et utvidet ansvar for det samfunnet den er en del av.

En anklage som ofte rettes mot næringslivet på dette området, er at flere bedrifter ikke tar samfunnsansvar på alvor, selv om de gjennom sin kommunikasjon gir inntrykk av å gjøre det (Frankental 2001). Dette har også blitt forsket på i nordisk sammenheng (Ditlev-Simonsen 2011). Spørsmålet er om man har et genuint samfunnsengasjement som ikke bare blir forbeholdt festtalene, altså noe man snakker varmt om, men som også etterleves i praksis (Ditlev-Simonsen 2011). Dette er selvsagt et spørsmål som må tas på alvor. Det er et stort behov for bedrifter som er rollemodeller og som viser i praksis hvordan man kan ta et slikt samfunnsansvar.

Det er i denne sammenheng interessant å merke seg at noe av kritikken mot den tradisjonelle forståelsen av CSR-begrepet har ført til utvikling av flere nye modeller og konsepter. Et eksempel på dette er en av verdens ledende autoriteter innen strategi og forretningsutvikling, professor Michael Porter ved Harvard Business School og hans kollega Mark Kramer. De argumenterer for at bedrifter på mange måter har tenkt for smalt da man har ment at verdiskapning kun gjelder økonomiske resultater for selskapet og dets aksjonærer (Porter & Kramer 2011). Videre kritiserer de tenkningen som ligger til grunn for bedrifters samfunnsansvar blant annet fordi denne, ifølge Porter og Kramer (2011), primært ser et slikt ansvar som en kostnad. De tar derfor til orde for en utvidet forståelse av verdiskapning som begrep ved å inkludere at det skapes merverdi for samfunnet, og ved at reelle behov i markedet blir møtt. Når de beskriver dette i sin artikkel, lanserer de begrepet Creating Shared Value (CSV), som ifølge forfatterne innebærer en mer helhetlig og fellesskapsbasert

verdiskaping. Videre påpeker de at dette er en videreføring av den tradisjonelle forståelsen av bedrifters samfunnsansvar eller Corporate Social Responsibility (CSR). Altså handler det om å både tenke kommersielt og samfunnsnyttig og så forene disse to perspektivene på en økonomisk bærekraftig måte.

Inspirert av den haugianske arven: Implikasjoner for dagens situasjon

De haugianske virksomhetene hadde en høyere hensikt enn kun profitt. I vår tid ser vi også behovet for virksomheter som driver bærekraftig og aktivt engasjerer seg for å være med å løse de store utfordringene vi står overfor i dag, som å finne mer klimavennlige løsninger, løfte menneskeverdet og bekjempe fattigdom. Kan vi lære noe av deres tenkning og de prinsippene de jobbet etter, samt måten de levde dette ut på i praksis? Basert på perspektivet i denne artikkelen vil svaret bli et klart ja. Dette kan skje ved å identifisere hensiktsmessige måter ledere kan drive virksomheter på, samt å se på betydningen utdannelsen av fremtidige ledere og økonomer har i denne sammenheng. Vår egen økonomiutdannelse, Hauge School of Management ved NLA Høgskolen, er inspirert av arven etter Hauge og de haugianske virksomhetene, og har basert på det definert et særpreg med et spesielt fokus på etikk og entreprenørskap.

Samtidig må det påpekes at det også er områder hvor vi ikke bør følge Hauges eksempel. Som påpekt av Supphellen og Liland (2017) vet vi blant annet at han presset seg selv hardt, og i de mest intense periodene sov han kun 3–4 timer hver natt. Han kunne dessuten være så risikovillig, selvsikker og egenrådig at han trosset gode råd han fikk fra sine venner og samarbeidspartnere. I noen tilfeller bar dette galt avsted, som når han ble lurt til å kjøpe skonnerten «Christiane Margaretha» og tapte betydelige beløp på denne investeringen (Grytten 2013).

Som nevnt ovenfor er det viktig å forstå de haugianske virksomhetene i lys av deres historiske samtid. En korrekt forståelse av dette må etableres før vi forsøker å undersøke om det er en overføringsverdi til vår tid i noe av det de gjorde og stod for. Det å ta samfunnsansvar i dag kontra på 1800-tallet vil naturlig nok ha ulike praktiske implikasjoner, blant

annet fordi dagens samfunnsproblemer er annerledes enn utfordringene man stod overfor da. Imidlertid er søkelyset i denne artikkelen på de mer grunnleggende og fundamentale prinsippene de haugianske virksomhetene bygde sin forretningsfilosofi på. Spørsmålet vi må stilles oss nå, er hvordan dette er aktuelt og relevant for oss i dag.

For Hauge og haugianerne var tanken om arbeid og næringsvirksomhet som et kall fra Gud helt sentral. Dette kallet hadde på mange måter sitt utspring i det bibelske forvalter-perspektivet, omsatt i en næringslivskontekst. De så virksomhetene som en arena for å leve ut troen, og derfor var det naturlig å ha en høyere hensikt enn kun profitt. I denne hensikten lå blant annet et aktivt samfunnsansvar på ulike områder. Dette er et perspektiv som er aktuelt i dagens arbeids- og næringsliv, og det er flere som lar seg inspirere på ulike måter.

I en tid med store utfordringer på områder som klima, fattigdom og usikkerhet knyttet til fremtidens arbeids- og samfunnsliv er det behov for bedrifter som tar sin del av ansvaret for å skape et bærekraftig samfunn. For å lykkes med dette kan de la seg inspirere av de haugianske virksomhetene for:

(1) å ha en høyere hensikt enn profitt for sine virksomheter
(2) å løse ulike sosiale og samfunnsmessige problemer på en lønnsom måte og
(3) å inkludere de som ofte faller utenfor arbeidslivet, samt å forene alle ansatte i å jobbe mot hensikten nevnt i punkt (1) over.

Det er interessant å se at de haugianske virksomhetene faktisk fant løsninger på de utfordringene de møtte, og klarte å kombinere profitt og samfunnsansvar. Deres evne til å løse sosiale problemer på en lønnsom måte er definitivt en inspirasjonskilde for virksomheter i dag. Denne evnen vil sannsynligvis være avgjørende for om næringslivet, i samarbeid med ideell og offentlig sektor, skal klare å løse de store samfunnsproblemene vi står overfor i dag, uttrykt blant annet gjennom FNs bærekraftmål.

Et siste moment som er verdt å understreke, er at utdanning av fremtidens medarbeidere og ledere må ta dette perspektivet på alvor om vi skal lykkes med å løse vår tids samfunnsproblemer. Et område som er

spesielt relevant er fremtidens økonomi- og lederutdanning. Her bør studenter trenes til å tenke bærekraftig og samfunnsansvarlig i utøvelsen av sine yrker og få nødvendige verktøy for å starte, drive og utvikle denne typen virksomheter. Det er essensielt ved utdanningen jeg selv representerer, Hauge School of Management, hvor vi er inspirert av arven etter Hans Nielsen Hauge. Dette reflekteres blant annet gjennom vektleggingen av fagområdene etikk og entreprenørskap. Et eget etikkfag går gjennom hele studiet og trener studentene til å reflektere etisk på relevante faglige utfordringer basert på egne verdier og holdninger. Entreprenørskap løftes frem gjennom flere fag. De praktiske aspektene ved etablering av nye virksomheter og innovasjonsarbeid erfares blant annet gjennom ulike praksisfag og kombineres med forskningsbaserte tilnærminger til for eksempel sosialt entreprenørskap og utvikling av bærekraftige forretningsmodeller. Forhåpentligvis vil denne tenkningen bli toneangivende for stadig flere utdanninger innen fagfeltet i årene som kommer.

Litteratur

Aarflot, Andreas 1969. *Tro og lydighet. Hans Nielsen Hauges kristendomsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Alnæs, Karsten 2013. *1814: Miraklenes år*. Oslo: Schibsted Forlag.

Austin, James T and Jeffrey B. Vancouver 1996. «Goal constructs in psychology: Structure, process, and content». *Psychological Bulletin* 120, 338–375.

Bassett-Jones, Nigel 2005. «The Paradox of Diversity Management, Creativity and Innovation». *Creativity and Innovation Management 14*, 169–175.

Bingham, John B., Bret W. Mitchell, Derron G. Bishop and Natalie J. Allen, N. 2012. «Working for a higher purpose: A theoretical framework for commitment to organization-sponsored causes». *Human Resource Management Review* 23, 174–189.

Bowen, Howard R. 1953. *Social responsibilities of the businessman*. New York: Harper & Row.

Breistein, Dagfinn 1955. *Hans Nielsen Hauge, Kjøbmand i Bergen*. Bergen, Norway: John Griegs forlag.

Burns, Paul 2011. *Entrepreneurship and small businesses: Start-up, growth and maturity*. 3. utg., London: Palgrave Macmillan.

Carroll, Archie B. 1999. «Corporate Social Responsibility: Evolution of a Definitional Construction». *Business & Society* 38.

Carroll, Archie B. 1991. «The pyramid of corporate social responsibility: Toward the moral management of organizational stakeholders». *Business Horizons 34*, 39–48. July/August

Ciulla Joanne B. 1995. «Leadership Ethics: Mapping the Territory». *Business Ethics Quarterly* 5, 5–25.

Dalgaard, Bruce and Magne Supphellen 2011. «Entrepreneurship in Norway's economic and religious nineteenth-century transformation». *Scandinavian Economic History Review* 59, 48–66.

Davis, Ian 2005. The Biggest Contract. London: *The Economist*. 26. mai.

Deci, Edward L. og Richard M. Ryan 2000. «The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior». *Psychological Inquiry* 11, 227–268.

Devinney, Timothy M. 2009. «Is the socially responsible corporation a myth? The good, the bad, and the ugly of corporate social responsibility». *Academy of Management Perspectives* Mai-44.

Ditlev-Simonsen, Caroline D. 2011. *Five Perspectives on Corporate Social Responsibility (CSR) – an Empirical Analysis*. Doktoravhandling. Handelshøyskolen BI.

Ditlev-Simonsen, Caroline D. 2009. «Fordrer det noe spesielt å lede en samfunnsansvarlig bedrift?». *Magma* 2: 22–33.

Dodd, E. Merrick Jr. 1932. «For whom are corporate managers trustees?». *Harvard Law Review* 5(7):1145– 1163.

Dørum, Knut 2016. «Haugiansk kapitalisme i Norge på 1800-tallet». Knut Dørum og Helje Kringlebotn Sødal (red.). *Mellom gammelt og nytt. Kristendom i Norge på 1800- og 1900-tallet:* 141–157. Bergen: Fagbokforlaget.

Dørum, Knut 2014. «Kallsarbeideren og the self-made man. Handelskapitalisme og etikk i Norge på 1800-tallet». Bjørg Seland (red.). *Gud og mammon. Religion og næringsliv:* 68–88. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Elkington, John 1998. *Cannibals with Forks. The Triple Bottom Line of the 21st Century Business*. Gabriola Island, British Colombia: New Society Publishers.

Engerman, Stanley 2000. «Review of Max Weber: The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism». Review article, EH.NET.

Flatø, Lars 1963. «Hans Nielsen Hauge om ervervslivet». *Tidsskrift for Teologi og Kirke*.

Frankental Peter 2001. «Corporate Social Responsibility – A PR Invention?». *Corporate Communications: An International Journal* 6(1):18–23.

Freeman, R. Edward 1994. «The Politics of Stakeholder Theory: Some Future Directions». *Business Ethics Quarterly* 4(4) 409–421.

Friedman, Milton 1970. «The social responsibility of business is to increase its profits». *New York Times Magazine* September 13: 32–33, 122, 124, 126.

Furre, Berge 1996. «Hans Nielsen Hauge og det nye Noreg». Svein Aage Christoffersen (red.). *Hans Nielsen Hauge og det moderne Norge. KULTs skriftserie:* 15–28. Oslo: Norges forskningsråd.

Gilje, Nils 1994. *Hans Nielsen Hauge og kapitalismens ånd*. Norsk senter for forskning om ledelse, organisasjon og styring og Universitet i Bergen, Senter for europeiske kulturstudier. Bergen, Norway 6 februar 1994. Norway: Bergen.

Greenleaf, Robert. K. 2002. *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power & Greatness*. 3. utg. Mahway, NJ: Paulist Press.

Grytten, Ola H. 2014. «Haugianere som næringslivsaktører». Bjørg Seland (red.). *Gud og mammon. Religion og næringsliv:* 47–67. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Grytten, Ola H. 2013. «The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism: Entrepreneurship of the Norwegian Puritan Leader Hans Nielsen Hauge». *Review of European Studies* 5 (1).

Grytten, Ola H. 2010. «Protestantisk etikk og entreprenørskapens ånd». *Minerva*. https://www.minervanett.no/protestantisk-etikk-og-entreprenørskapens-and/, besøkt 7. januar 2019.

Hagemann, Gro 1998. *Det moderne gjennombrudd: 1870–1905 (Vol. 9)*. Oslo: Aschehoug.

Hauge, Hans Nielsen 1804. *Indledning til virksomme Udøvelser af Patriotiske Betænkninger*, i Ording 1953, s. 290.

Hauge, Hans Nielsen 1910. *Udvalgte Skrifter*. Bergen.

Haukland, Linda 2014. «Hans Nielsen Hauge: A Catalyst of Literacy in Norway». *Scandinavian Journal of History* 39:5, 539–559.

Hong, Yongtau and Margaret L. Andersen 2011. «The relationship between corporate social responsibility and earnings management: An exploratory study». *Journal of Business Ethics* 104:461–471.

Hodne, Fritz 1981. *Norsk økonomisk historie 1815–1970*. Oslo: Cappelen.

Hodne, Fritz og Ola H. Grytten 2000. *Norsk økonomi i det 19. århundre*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ihlen, Øyvind og Heidi von Weltzien Hoivik 2015. «Ye Olde CSR: The Historic Roots of Corporate Social Responsibility in Norway». *Journal of Business Ethics* 127:109–120.

Kullerud, Dag. 1996. *Hans Nielsen Hauge – Mannen som vekket Norge*. Oslo: Forlaget Forum

Kvammen, Ingolf 1974. *Brev frå Hans Nielsen Hauge*. Bind 1–3. Oslo: Luther Forlag.

Liden, Robert C., Sandy J. Wayne, Chenwei Liao and Jeremy D. Meuser. 2014. «Servant Leadership and Serving Culture: Influence on Individual and Unit Performance». *Academy of Management Journal* 57 (5), 1434–1452.

Malik, Mahfuja 2014. «Value-Enhancing Capabilities of CSR: A Brief Review of Contemporary Literature». *Journal of Business Ethics* Vol 127 (2).

McCullough M. E., Willoughby, B.L.B. (2009). «Religion, self-regulation, and self-control: Associations, explanations, and implications». *Psyhological Bulletin* 235, 69–93.

Molland, Einar 1979. *Norsk kirkehistorie i det 19. århundre*. Bind 1. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Ng, Thomas. W. H, Kai Chi Yam og Herman Aguinis 2018. «Employee Perceptions of Corporate Social Responsibility: Effects on Pride, Embeddedness, and Turnover». *Personnel Psychology* 2018; 1–31.

Nohria, Nitin, William F. Joyce og Bruce Roberson 2003. «What Really Works». *Harvard Business Review* Juli.

Norborg, Sverre. 1966. *Hans Nielsen Hauge – Biografi*. Bind I og II. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

Ording, Hans N. H. (1947–53). *Hans Nielsen Hauges Skrifter*. Oslo: H. Aschehoug. Bind I–VIII.

Porter Michael og Mark Kramer 2011. «Creating Shared Value: How to Reinvent Capitalism and Unleash a Wave of Innovation and Growth». *Harvard Business Review* January-February.

Pratkanis, Anthony R. 1989. «The cognitive representation of attitudes». A.R. Pratkanis, S.J. Beckler og A. G. Greenwald (red.). *Attitude Structure and Function:* 71–98. NJ: LEA.

Pratt, James B. 1934. *The Religious Consciousness: A Psychological Study*. NY: Macmillan.

Ravnåsen, Sigbjørn 2015. *Ånd og hånd, Hans Nielsen Hauges etikk for ledelse og næringsliv*. Oslo: Luther forlag.

Ryan, Richard M. og Edward L. Deci 2000. *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist* 55, 68–78.

Rødal, Vegard Tafjord og Andreas Kiplesund 2009. *Hans Nielsen Hauge: Entrepreneur, Banker and Industrialist*. Masteroppgave, NHH, Bergen.

Sejersted, Francis 1993. *Demokratisk kapitalisme*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stryker, S. (1980). *Symbolic Interactionism: A Social Structural Version*. Menlo Park, CA: Benjamin/Cummings.

Supphellen, Magne og Truls Liland 2017. «Kallsorientert seriegründer. Hans Nielsen Hauge i møte med dagens næringsliv». Nils Ivar Agøy, Knut Edvard Larsen og Chr. Anton Smedshaug (red.). *Trådene i samfunnsveven. Hva har reformasjonen betydd for Norge?:* 125–140 Oslo, Norway: Verbum.

Supphellen, Magne 2014. «Effects of religious attitudes on the self-determination of small-scale entrepreneurs in the slum areas of Nairobi». Tomas Drønen (red.) og Peter Lang. *Religion and Society in Africa*.

Supphellen, Magne 2013. «Økonomiske effekter av religiøse holdninger til arbeid og næringsvirksomhet: Et overblikk og et rammeverk for videre forskning». *Theofilos* 6, 48-62.

Supphellen, Magne, Sven A. Haugland og Ove Oklevik 2010. «Entrepreneurial orientation, self-efficacy, and religious attitudes in small third-world enterprises». *Strategic Management Society* Rome.

Ter Haar, Gerrie og Stephen Ellis 2006. «The role of religion in development: Towards a new relationship between the European Union and Africa». *The European Journal of Development Research* 18, 351–367.

Thorbjørnsen, Helge og Magne Supphellen 2011. «Determinants of core value behavior in service brands». *Journal of Services Marketing* Vol. 25, s. 68–76.

Thorbjørnsen, Svein O. 2008. «Luthersk kallsetikk: Relevant for moderne forvaltningsetikk?». *PACEM: Tidsskrift for militær etikk* oktober.

Thue, Lars 2014. *Forandring og forankring: Sparebankene i Norge 1822–2014*. Oslo: Universitetsforlaget.

Weber, Max 1958. *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. Translated by Talcott Parsons. NY: Free Press.

Weaver, Gary R. og Bradley Agle 2002. «Religiosity and ethical behavior in organizations: A symbolic interactionist perspective». *Academy of Management Review* 27, 77–97.

Wood, Donna J. 1991. «Corporate Social Performance Revisited». *Academy of Management Review* 16(4), 691–718.

Wrzesniewski, Amy, Clark McCauley, Paul Rozin, og Bary Schwartz 1997. «Jobs, careers, and callings: People's relations to their work». *Journal of Research in Personality* 31, 21–33.

Zhao, Hao, Scott E. Seibert, Gerald E. Hills 2005. «The mediating role of self-efficacy in the development of entrepreneurial intentions». *Journal of Applied Psychology* 90(6): 1265–1272.

Forfatteromtale

Gunhild Hagesæther
Professor em. ved NLA Høgskolen. Faglige hovedområder er didaktikk og pedagogiske grunnlagsproblemer. Har hatt en rekke verv på nasjonalt nivå innen barnehage, skole, høyere utdanning og forskning.

Stein M. Wivestad
Dosent em. ved NLA Høgskolen. Han har i sin forskning særlig lagt vekt på allmennpedagogiske grunnlagsspørsmål, med studier av Aristoteles, Thomas Aquinas, Jan Amos Comenius, Søren Kierkegaard og Klaus Mollenhauer. Han leder en forskergruppe som utvikler den åpne databasen «Oppbyggelige eksempler for voksne som er nær barn» se www.oppbyggeligeeksempler.no

Oddvar Johan Jensen
Professor em. ved NLA Høgskolen. Har kirke- og teologihistorie som fagområde, med reformasjonen i Tyskland og norsk kirkehistorie etter reformasjonen som hovedområder.

Lars Dahle
Førsteamanuensis ved NLA Høgskolen. Faglige hovedområde er systematisk teologi, med særlig vekt på kristen apologetikk, missiologi og 'media theology'.

Gunnar Innerdal
Førsteamanuensis ved NLA Høgskolen, avdelingsleder for Teologi, religion og filosofi. PhD i systematisk teologi om pneumatologi og sannhet hos Hans Urs von Balthasar. Underviser også i nytestamentlig gresk.

Ståle Johannes Kristiansen
Professor ved NLA Høgskolen. Har arbeidet i skjæringsfeltet mellom kunst, filosofi og teologi, med særlig interesse for kirkefedrene og nyere katolsk teologi.

Kim Larsen
Førsteamanuensis ved NLA Høgskolen. PhD om Wilfrid Stinissens teologi om overgivelse og flere arbeider om lesning av spirituelle tekster. Spaltist i VG om aktuelle teologiske spørsmål.

May Bente Stuart Matre
Leder for Kirkelig Dialogsenter Bergen og høgskolelektor ved NLA Høgskolen i delstilling. Har lang erfaring med sjelesorg, klinisk psykologi og religionspsykologi. Underviser i sjelesorg.

Svein Rise
Professor emeritus ved NLA Høgskolen. Har i sitt faglige arbeid særlig vært opptatt av trinitarisk teologi og forholdet mellom teologi og spiritualitet. Bl.a. større arbeider om Karl Rahner og Wolfhart Pannenberg.

Peder K. Solberg
Førstelektor ved NLA Høgskolen. Har særlig jobbet med kirkefedrenes teologi, og innenfor nyere økumenikk og spiritualitet.

Knut-Willy Sæther
Professor ved Høgskolen i Volda og Professor II ved NLA Høgskolen. Har jobbet med ulike religionsfilosofiske problemstillinger, bl.a. med forholdet mellom teologi og naturvitenskap, de senere årene med vekt på estetikken.

Margunn Serigstad Dahles
Førstelektor ved NLA Høgskolen. Faglig hovedområde er kommunikasjon og livssyn, med særlig vekt på livssynsteori, livssynsanalyse og religionspedagogikk.

Bjørn Hinderaker
Høgskolelektor ved NLA Høgskolen. Faglige arbeidsfelt er livssynsteori, etikk, kristen apologetikk og homiletikk.

Vigdis Berland Øystese
Førstelektor ved NLA Høgskolen. Fagleg hovudområde er litteratur og litteraturdidaktikk. Har forska mykje på kyrkjesalmar og tekstendringar i desse

Marit Mjøs
Førsteamanuensis ved NLA Høgskolen. Undervisnings- og forskningstema er spesialpedagogikkens rolle i forhold til inkludering og tilpasset opplæring sett i sammenheng med samfunns- og skoleutvikling, samt dagens spesialpedagogiske tiltakskjede.

Anne Karin Rudjord Unneland
Førstelektor ved NLA Høgskolen. Forsknings- og undervisningstema er veiledning, vurdering, tilpasset opplæring, spesialpedagogikk og utdanningsledelse.

Ursula Småland Goth
Professor II ved NLA Høgskolen og er studieprogramleder ved Høyskolen Kristiania. Faglige hovedområder er migrasjonspedagogikk, minoritetshelse, diversity management og folkehelse.

Bjørghild Kjelsvik
Førsteamanuensis ved NLA Høgskolen. Har forsket på læringsinteraksjon i afrikanske kontekster og på asylsøkerintervju i Norge, med lingvistikk, diskursanalyse og narrativ analyse som viktigste fagområder.

Kåre Melhus
Førstelektor emeritus ved NLA Høgskolen. Faglige hovedområder er praktisk radio-journalistikk, medieetikk og redaksjonsledelse.

Hilde Kristin Dahlstrøm
Førstelektor ved NLA Høgskolen. Har bakgrunn i journalistikk med undervisnings- og forskningsfelt innen journalistikk og livssyn, verdier, etikk og journalistutdanning.

Solveig Omland
Førsteamanuensis ved NLA Høgskolen. Undervisnings- og forskningsfelt er interkulturell kommunikasjon, religion, integrasjon og det flerkulturelle Norge og representasjon.

Truls Liland
Høgskolelektor, avdelingsleder Hauge School of Management ved NLA Høgskolen. Faglig hovedområde er ledelse, etikk, entreprenørskap og innovasjon.

Tidligere utgivelser i serien Kyrkjefag profil

Nr. 1: Jan Ove Ulstein og Per M. Aadnanes (red.): «*Jeg gikk meg over sjø og land…». Bidrag til kyrkjefaga. Festskrift til Ottar Berge på 65-årsdagen* (2001).

Nr. 2: Jan Ove Ulstein (red.): *Kateketen i fokus. Nokre perspektiv på katekettenesta* (2001).

Nr. 3: Per M. Aadnanes (red.): *Kyrkjeleg undervisning og utdanning. Ein konferanserapport* (2003).

Nr. 4: Torrey Seland: *Paulus i Polis. Paulus' sosiale verden som forståelsesbakgrunn for hans liv og forkynnelse* (2004).

Nr. 5: Jan Ove Ulstein (red.): *Ungdom i rørsle 1. Aktørar og arbeidsformer* (2004).

Nr. 6: Jan Ove Ulstein (red.): *Ungdom i rørsle 2. Faglege perspektiv og utfordringar* (2004).

Nr. 7: Birger Løvlie: «*Kor mykje stort…». Matias Orheim, hans bidrag til vestnorsk kultur- og kristenliv* (2007).

Nr. 8: Ottar Berge*: Åndene og Ånden. Refleksjoner omkring møtet mellom afrikansk religion og kristen livsforståelse* (2008).

Nr. 9: Ralph Meier, Birger Løvlie og Arne Redse (red.): *Danning, identitet og dialog.* Festskrift til Jan Ove Ulstein og Per M. Aadnanes (2009).

Nr. 10: Torrey Seland (red.): «*Lær meg din vei …». Kristen trosopplæring i går og i dag. En historisk oversikt* (2009).

Nr. 11: Bjørn Sandvik: *Språkstrid og salmesang – Vår nynorske salmeskatt* (2010).

Nr. 12: Arne Redse: *Kinesisk religion og religiøsitet* (2010).

Nr. 13: Per Halse mfl. (red.): *Guds folk og folkets Gud. Festskrift til Birger Løvlie* (2011).

Nr. 14: Jan Ove Ulstein og Per Magne Aadnanes (red.): *Vegar i vegløysa. Ungdom, identitet, og livssynsdanning i det postmoderne* (2011).

Nr. 15: Tormod Engelsviken mfl. (red.): *Nye guder for hvermann. Femti år med alternativ spiritualitet* (2011).

Nr. 16: Per Halse: *Gudsord og folkespråk. Då nynorsk vart kyrkjemål* (2011).

Nr. 17: Asbjørn Simonnes (red*.): Digital trusopplæring* (2011).

Nr. 18: Torleiv Austad, Ottar Berge og Jan Ove Ulstein: *Dømmekraft i krise? Holdninger i kirken til jøder, teologi og NS under okkupasjonen* (2012).

Nr. 19: Knut-Willy Sæther (red.): *Kristen spiritualitet. Perspektiver, tradisjoner og uttrykksformer* (2013).

Nr. 20: Bente Afset, Kristin Hatlebrekke og Hildegunn Valen Kleive (red*.): Kunnskap til hva? Om religion i skolen* (2013).

Nr. 21: Brynjulf Hoaas: *The Doctrine of Conversion in the Theology of Martin Chemnitz. What It Is and How It Is Worked* (2013).

Nr. 22: Tom Erik Hamre, Erling Lundeby og Arne Redse (red.): *Barnetro og trosopplæring. Festskrift til Egil Sjåstad på 65-årsdagen* (2014).

Nr. 23: Knut-Willy Sæther og Karl Inge Tangen (red.): *Pentekosale perspektiver* (2015).

Nr. 24: Bente Afset, Birger Løvlie og Arne Helge Teigen (red.): *Festskrift til Arne Redse* (2015).

Nr. 25: Gunnar Innerdal og Knut-Willy Sæther (red.): *Festskrift til Svein Rise* (2015).

Nr. 26: Brynjulf Hoaas: *The Gift of The Lord's Supper* (2016).

Nr. 27: Egil Sjaastad: *Carl Fr. Wisløff. Presten som ble misjonsfolkets professor* (2016).

Nr. 28: Anders Aschim, Olav Hovdelien og Helje Kringlebotn Sødal (red.): *Kristne migranter i Norden* (2016).

Nr. 29: Bente Afset, Birger Løvlie og Arne Redse (red.): *Toleranse – religion – konflikt* (2017).

Nr. 30: Knut-Willy Sæther: *Naturens skjønnhet. En studie av forholdet mellom estetikk, teologi og naturvitenskap* (2017).

Nr. 31: Svein Rise: *Treenig teologi – historisk, systematisk, kontekstuelt* (2017).

Nr. 32: Njål Skrunes, Gunhild Hagesæther og Bjarne Kvam (red.): *Kristne grunnskoler. Begrunnelse – innhold – handlingsrom* (2018).

Nr. 33: Bente Afset, Arne Redse og Anders Aschim (red.): *Religion og etikk i skole og barnehage* (2019).

Nr. 34: Andreas Aarflot: *Varslingsklokken. Berte Kanutten Aarflot – bondekone og vekkerrøst* (2020).